

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**  
**katedra primární pedagogiky**

**PRÁCE S LITERÁRNÍM TEXTEM METODAMI  
DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

**WORKING WITH LITERARY TEXT BY THE HELP  
OF DRAMATIC EDUCATIONAL METHODS**

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák  
Autor diplomové práce: Tulisová Kristina  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Forma studia: kombinovaná  
Diplomová práce dokončena: duben, 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury.

V Praze dne .....

Podpis: .....

### Poděkování:

Děkuji doc. Mgr. Radkovi Marušákovi za odborné vedení této diplomové práce.

**Abstrakt:**

Tato diplomová práce se zabývá dítětem předškolního věku a jeho zájmem o knihu pro děti. Zjišťuje, s jakými literárními žánry jsou děti v mateřské škole seznamovány. Ověřuje rozdíl mezi dvěma postupy při práci s knihou pro děti, a to předčítáním a prostřednictvím metod dramatické výchovy. V první části jsou rozpracovány dvě hlavní oblasti: literatura a dramatická výchova ve vztahu k dítěti předškolního věku. Druhá část zjišťuje prostřednictvím dotazníkového šetření míru a podobu využívání literárních žánrů učiteli mateřských škol. Na dotazníkové šetření navazuje zpracování výsledků akčního výzkumu, který se zabýval mírou dětského zaujetí pro dané knihy. Hlavním kritériem pro vyhodnocení výsledků akčního výzkumu je paměť.

**Klíčová slova:**

Literatura, dramatická výchova, dítě předškolního věku, literární žánr, paměť, zaujetí pro dětské knihy, prožitek.

## **Abstract**

This Thesis deals with a preschool child and his interest in children's books. It detects the literary genres which children in kindergartens get familiarized with. It verifies the difference between the two procedures - working with a book for children by only reading and through drama educational methods. The first part is divided into two main areas: literature and drama in relation to a child of preschool age. The second part determined the form and the degree of the use of literary genres of kindergarten teachers by the survey. The survey continues with the processing the results of the action research which investigated the degree of children's interest in the chosen books. The main criterion for evaluating the results of action research is memory.

## **Key words**

Literature, drama, preschool age child, a literary genre, memory, interest in children's books, experience.

## OBSAH

Úvod.....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Literatura obecně .....</b>	<b>9</b>
1.1 Literatura a dítě předškolního věku .....	10
1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku .....	14
1.2.1 Psychologické zvláštnosti dítěte předškolního věku .....	14
1.2.2 Kognitivní vývoj .....	16
1.2.2.1 Paměť .....	17
1.2.3 Rozvoj sociálních dovedností.....	19
1.3 Co ovlivňuje dítě na cestě za literaturou .....	20
1.4 Úloha literárního textu ve vzdělávacím procesu mateřské školy.....	23
1.5 Postup při výběru textu .....	24
<b>2. Dramatická výchova .....</b>	<b>26</b>
2.1 Cíle a hodnoty dramatické výchovy .....	29
2.2 Dramatická výchova v MŠ.....	31
2.2.1 Dramatická výchova v rámci RVP PV .....	33
2.2.2 Dramatická výchova jako pedagogický styl .....	35
2.2.3 Osobnost učitele DV .....	36
2.6 Dramatická výchova a literatura .....	38
2.7 Metody dramatické výchovy .....	39
2.7.1 Techniky DV v MŠ.....	42
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>44</b>
<b>3. Cíle výzkumu .....</b>	<b>44</b>
<b>4. Výzkumný problém a výzkumné otázky .....</b>	<b>45</b>
<b>5. Metody výzkumu .....</b>	<b>45</b>
<b>6. Výzkum.....</b>	<b>46</b>
6.1 Podmínky výzkumu dotazníkové šetření.....	46
6.2 Vlastní výzkumné šetření .....	47
6.2.1 Dotazníkové šetření .....	48
6.3 Vlastní realizace v MŠ.....	51
6.3.1 Realizované příběhy .....	53

6.3.2 Výsledky akčního výzkumu .....	81
6.3.3 Shrnutí výsledků akčního výzkumu .....	83
<b>7. Závěr .....</b>	<b>84</b>
<b>8. Seznam použité literatury.....</b>	<b>86</b>
<b>9. Přílohy .....</b>	<b>89</b>

## Úvod

Cílem diplomové práce na téma „práce s literárním textem metodami dramatické výchovy“ je zjistit, jakým způsobem pracují učitelé v mateřské škole s literárními žánry pro děti a dále je zkoumán zájem dítěte o knihu v závislosti na způsobu, kterým je dítěti předkládána.

Teoretická část rozebírá dva tématické okruhy. Prvním hlavním tématem je literatura, která je nejdříve rozpracována obecně a dále pak ve vztahu k dítěti předškolního věku. Stručně je uvedena charakteristika dítěte předškolního věku a následně je rozebíráno, co ovlivňuje dítě na jeho cestě za literaturou. Jakou úlohu má literatura a které literární žánry jsou pro tento věk nejčastější. Druhým hlavním tématem je dramatická výchova, která se začleňuje mezi ostatní estetické výchovy. Dramatická výchova má skryté bohatství, které ji od zbylých estetických výchov odlišuje. Je totiž provázána s mnoha běžnými činnostmi v mateřské škole, a proto lze její výchovnou funkci při práci s dětmi předškolního věku plně využívat. Druhá polovina teoretické části je věnována takovému vhledu do dramatické výchovy, kde je náš zájem zaměřen především na následující okruhy: na cíle a hodnoty, které dramatická výchova nabízí. Na kvality dramatické výchovy, pro které je jedinečnou vzdělávací metodou v mateřské škole. Na způsob, jakým jsou díky dramatické výchově naplňovány klíčové kompetence formulované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V neposlední řadě pak také na vztah dramatické výchovy a literatury s konkrétním zaměřením na předškolní dítě.

Praktická část je rozdělena na dva výzkumy. První se týká přístupu učitelů mateřských škol ke knihám, respektive jakým způsobem a kdy děti seznamují s literaturou pro děti. Během své učitelské praxe jsem si všímala, že učitelé mateřských škol seznamovali děti s knihami nejčastěji v odpoledním čase (tedy jakoby samoúčelně a neplánovitě) a předčítali dětem při odpoledním klidu. Málo tedy zapojovali knihy do tvorby třídních projektů, popřípadě řízených činností. Proto mne zajímalo, jsou-li mé postřehy pravdivé, platné ve větší šíři a zda je skutečně hlavní čas pro knihu doba odpoledního klidu. Sestavila jsem proto dotazníkové šetření pro učitele mateřských škol, které mělo ukázat, jak



učitelé využívají knihy pro děti. Druhou část výzkumu tvoří porovnání dětského zaujetí knihou v případě, že je jim obsah předčítán, anebo je-li s obsahem knihy pracováno metodami dramatické výchovy. Účinnost obou rozdílných přístupů zkoumám skrze vlastní výzkum v mateřské škole. Jeho cílem je zjistit, v jakém případě je paměťová stopa dětí hlubší (dlouhodobější), zda při užití metody čtení textu, nebo metod dramatické výchovy – využití knih jako podnětů k vytvoření prožitkových činností.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části jsou zpracovány dva hlavní tématické okruhy: literatura a dramatická výchova ve vztahu k dítěti předškolního věku.

### 1. Literatura obecně

Literatura patří do oblasti lidské tvůrčí činnosti založené na lidské dovednosti, lidském důvtipu a fantazii. Jejím znakem<sup>1</sup> je literární dílo, které vzniká literárním procesem. V tomto procesu dochází ke vzájemnému působení několika historických činitelů. „Z hlediska vzniku je nejdůležitějším činitelem autor (spisovatel, básník)“ (Vodička, s. 53, 1992). Druhým činitelem je společnost, pro kterou autor tvoří, a posledním činitelem je literatura, literární praxe. Literární dílo má několik základních funkcí: poznávací, vyjadřovací a hodnotící (výchovnou), avšak prvotní funkcí uměleckého díla je funkce estetická, která prostupuje i do ostatních funkcí literárního díla. Pod slovem literatura rozumíme jednak umělecká díla, tj. krásnou literaturu (beletrii), ale patří sem také literatura věcná tj. publicistická, odborná a vědecká. (Vodička, 1992)

Literatura bývá dělena rovněž podle toho, jakému čtenáři je určena: na literaturu pro dospělé a literaturu pro děti a mládež. Právě oblast literatura pro děti a mládež bude stěžejní pro diplomovou práci.

---

<sup>1</sup> Znakem rozumíme dokončené literární dílo, které se stává samostatnou existující skutečností, již nezávislé na autorovi. (Martinková, 1995)

## 1.1 Literatura a dítě předškolního věku

Knihou vstupuje dítě do kulturního světa (...) „a provází jej všemi etapami vývoje až do dospělosti, plní velké výchovné poslání“ (Program pro výchovné práce pro jesle a mateřské školy, s. 205, 1981). Dítě prostřednictvím knihy objevuje prostor pro fantazii, učí se skrze příběh rozpoznávat morální hodnoty, rozvíjet jazyk, paměť, soustředění a získávat nové znalosti. „Vychovává dítě zpočátku jako posluchače, ale současně také jako budoucího vnímavého čtenáře“ (tamtéž, s. 205).

Úplný počátek dětského čtenářství vychází již od prvního slova, které dítě slyší od dospělého, od prvních vjemů a senzomotorických činností v kojeneckém období, přes naslouchání a vizualizaci. První krůčky, v navazování vztahu dítěte ke knize, mají neliterární podobu. Dítě vnímá knihu jako další hračku a teprve postupně si vytváří potřebu porozumět jejím obrázkům a slovům. Prostředníkem dítěti je jeho rodič, který mu zprostředkovává obsah díla. To mu, mimo jiné, umožňuje pěstovat emocionální a mravní hodnoty dítěte.

Dítě předškolního věku slovu z knihy naslouchá, nejedná se tedy o čtenáře v pravém slova smyslu. Prohlíží si obrázky, ukazuje, pojmenovává, rozmlouvá. Jedná se o tzv. předčtenářské období.

Podle V. Gebhartové má toto předčtenářské období tři fáze. První je mezi druhým a třetím rokem, druhá fáze počítá s tří- až pětiletým dítětem a třetí fáze vymezuje dítě před nástupem do školy, tedy pěti- až šestileté, což je důležité pro vhodně zaměřené edice i tituly. (1987)

Jiné rozdělení předčtenářské etapy uvádí J. Toman (1992) který rozlišuje předškolní věk na mladší (do tří let) a starší (tři až šest let).

O. Chaloupka (1982) ve své knize nahlíží na rozdělení literatury pro děti dle periodizace dětského čtenářství, které se kryje s psychologickou periodizací ontogeneze<sup>2</sup>. Autor uvádí předčtenářský věk dítěte, prepubescentní čtenářství a pubescentní čtenářství. Velice podrobně jsou pak jednotlivá období rozebírána.

---

<sup>2</sup> Autor uvádí psychologické periodizace vývoje, např. dle Hurlockové, Příhody (s.136)

U dětí tříletých až čtyřletých dle V. Nezkusila (1971) převažují říkadla, dále pak dle R. Bambergra (1965) obrazové knihy, rozpočítadla, veršované příběhy, jednoduché pohádky<sup>3</sup>. U dětí pěti- až šestiletých se dle J. Plcha (1975) objevují veršované útvary autorské, pohádky, krátké dějové povídky, jež čerpají náměty z prostředí dítěte či z prostředí jeho oblíbených hrdinů (Chaloupka, 1982). M. Genčiová (1984) uvádí pro nižší předškolní věk určující žánry, říkadla a popěvky, pro starší předškolní věk pohádky, zejména zvířecí. Pro věk nižšího stupně základní školy složitější pohádky kouzelné a později povídky a příběhy ze života a umělecko naučná literatura o přírodě.

To, co je pro jednotlivé fáze předčtenářského období typické, se u mnoha autorů velmi liší. Pokud bychom chtěli využít nějaké rozlišení literárních žánrů<sup>4</sup> pro jednotlivé fáze předškolního období, tak bychom měli jistě posuzovat dle psychického vývoje dítěte, ale i aktuálního složení dětské skupiny ve třídě. Z toho vyplývá, že zejména v heterogenních třídách může být problematická srozumitelnost čteného textu a je kladen vyšší požadavek na učitele, aby zvolil vhodný literární žánr popř. jeho typy<sup>5</sup>.

Existují tedy různá hlediska, jak můžeme literaturu pro děti členit. Jednak to může být rozdělení podle vývojových stupňů dítěte, tedy členění ontogenetické. Znamená to rozdělení literatury pro předškolní věk (do 6 let), pro mladší školní věk (6 -11 let) a pro starší školní věk (11 – 14 let). Některé knihy mohou samozřejmě svým charakterem jednotlivá období překrývat, navíc i mnozí jednotlivci mají velké subjektivní výkyvy, resp. nároky na knihy.

Druhé členění literatury pro dítě předškolního věku je hledisko genologické, jehož podstatou je dělení podle literárních druhů na poezii, prózu a drama. Dominantní žánry předčtenářského období dle Tomana jsou: „*lidová a autorská poezie říkadlového typu (říkadla, rozpočítadla, popěvek, hádanky, drobné umělé verše), literární adaptace lidových pohádek (kumulativních, didaktických,*

---

<sup>3</sup> Čím mladší je „čtenář“, tím jednodušší je děj, text obsahuje méně postav, více ilustrací.

<sup>4</sup> Někdy bývá literárněteoretických pojmů „druh“ a „žánr“ užíváno bez rozlišení. Chceme-li mezi nimi rozlišovat, pak jako druh označujeme lyriku, epiku a drama..atp., jejich různé uplatnění v konkrétních útvarech pak jako žánr (bajka, povídka, román atd.). (Martinková, 1995)

<sup>5</sup> Současná literatura pro děti a mládež rozlišuje tři typy pohádek: tradiční pohádku lidovou, autorskou pohádku podle lidových látek nebo motivů a autorskou pohádku moderní. Tradiční lidová pohádka se pak dále člení na pohádku kouzelnou, zvířecí a novelistickou. (Toman,1992)

*zvířecích a kouzelných), jednoduché příběhy z dětského života, umělecko naučné knihy, dále knížky-hračky, leporela, obrázkové publikace, alba, omalovánky, loutkové hry.“ (Toman, s. 54, 1992)*

Jiné rozdělení literatury pro děti, které uvádí V. Gebhartová je typologické členění.

Prvním typem jsou knihy, ve kterých je upřednostňován obraz a figuruje tu bez textu. Jedná se o leporela, různé kostky, panoramatické knížky, karty apod. Druhým typem jsou knížky, které stimulují čtenáře k činnostem. „*Sem patří omalovánky, domalovánky, vystřihovánky, skládačky, publikace s didaktickými hrami a úkoly, různé poznávací publikace.*“ (Gebhartová, 1987, s.25) Třetí typ představují obrázkové knihy, pojem vychází z německého překladu „*Bilderbuch*“. „*V těchto publikacích žije slovo a obraz v umělecké symbióze.*“ (tamtéž, s. 26) Do čtvrtého typu patří tradiční literární žánry – pohádky, povídky a básně. Jedná se o ilustrované knihy, přičemž text zpravidla rozměrově i významově převažuje. (tamtéž, 1987)

Podrobné rozdělení dle literárních žánrů k jednotlivému věku nalezneme v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy nebo v Literární výchově v mateřské škole, kde jsou uvedeny i konkrétní texty, z kterých může učitelka čerpat.

Se vznikem literatury pro děti souvisí dva pojmy: intencionální (intence – záměr) literární díla, která jsou dětem a mládeži záměrně adresována, dále pak neintencionální literární díla, u kterých došlo k přisvojení z literatury pro dospělé k literatuře pro děti a mládež. Od druhé poloviny 20.století převažuje v četbě pro děti a mládež intencionální tvorba. (Čeňková a kol., 2006)

Mezi literární žánry pro období předškolního věku (podrobně uvedeno v kapitole 1.1) patří zejména říkadlo, pohádka, poezie pro děti<sup>6</sup> a příběhy s dětským hrdinou. Každý z těchto žánrů má své nezastupitelné místo a využití.

---

<sup>6</sup> Genčiová uvádí, že ve většině literárněvědných prací se o poezii pro děti hovoří jako o žánru. „Myslí se tím, že celá dětská poezie je specifickým žánrem poezie vůbec.“ (s.47, 1984) V této diplomové práci jsem chtěla odlišit tradiční folklórní říkadlo, které je velice často v MŠ spojováno s pohybem a autorskou poezií pro děti, která má mnohdy hlubší zamyšlení autora. Pro ilustraci bych uvedla autory: J.V.Sládek, F.Hrubín atd.

Nejdříve užívaným literárním žánrem je **říkadlo**, provází dítě od útlého věku. Nejčastěji je spojováno s pohybem. Mezi prvotní říkadla patří „Paci, paci pacičky“, „Houpy, houpy, kočka snědla kroupy“, „Vařila myška kašičku“ apod.. Jsou spjata s emocemi, s prožitkem, s úzkým nejranějším vztahem mezi rodičem a dítětem.

Říkadlo vychází z ústní lidové slovesnosti, tvoří základ dětského folklóru, ale pro jeho působivost jej nacházíme i v autorské poezii. Jedná se o základní žánr poezie pro děti. Gebhartová (1987) uvádí ve své knize, že lidová i umělá říkadla mají mnoho podob. Již zmíněná elementární říkadla ke hře dospělého s batoletem, dále pak doprovodná říkadla k pohybovým hrám dětí, jazykolamy, hádanky a velmi početnou skupinu tvoří rozpočítadla.

Druhým hlavním a staletými prověřeným žánrem pro děti je **pohádka**. Jedná se o epický prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství. „Pohádka je součástí literární historie národního i světového písemnictví a je předmětem folkloristického bádání“ (Čeňková, 2006). Folklórní pohádka patřila dříve hlavně do neintencionální literatury a nahrazovala tak literaturu mezi dospělými. Jednalo se o napínavé, strašidelné až naturalistické příběhy. Pro děti byly určeny kratší a humorné nebo alegorické pohádky o zvířátkách, většinou s výchovným posláním.

Typické znaky pohádky jsou neurčitost místa, času, osob a události, magičnost, fantazijní představy, jasné rozvržení dobra a zla, přičemž dobro vždy musí zvítězit nad zlem. Existuje několik typů pohádek: zvířecí, které jsou pro děti předškolního věku nejvhodnější. Dalšími typy pohádek jsou kouzelné, novelistické a umělé (někdy také autorské), v kterých se propojují všechny typy předešlé.

Třetím literárním žánrem jsou **básně pro děti**, které poutají děti svou hravostí se slovy a probouzí jejich představivost. Vztah, který si děti vytváří k poezii, bývá mnohdy obtížnější než u dalších uvedených žánrů. Velmi záleží na citlivém přístupu rodiče/pedagoga, jak danou báseň dětem předloží. Učitel, který jim dopomáhá tento vztah vytvořit, musí být obezřetný ve výběru vhodné poezie. Brát v úvahu věk dětí, citovou a rozumovou vyspělost, ale také podmínky, které určují charakter dětských zkušeností. (Strnadová, 1989)

Posledním literárním žánrem, který bych chtěla uvést, je **příběh s dětským hrdinou**, který zaujímá důležité místo v literární výchově i v životě dětí. Tato literatura pomáhá dítěti zorientovat se v dnešním světě, i v sobě samém. Skýtá mu možnost ztotožnit se s hrdinou, vžívat se do jeho pocitů a uvědomovat si tak pocity vlastní. Vhodně zvolený příběh může tak ve třídě rozpoutat diskuze, chuť řešit problémy a situace vyplývající z příběhu, proniknout do mezilidských vztahů a naplnit tak svá vlastní přání. (Strnadová, 1989)

Výše uvedené žánry jsou vhodné nejen pro předčítání, ale i pro práci metodami dramatické výchovy, která tak může dopomoci k užšímu vztahu, propojení mezi dítětem a knihou.

## **1.2 Charakteristika dítěte předškolního věku**

Předškolní období v užším slova smyslu trvá přibližně od tří do šesti let. V tomto období se vytvářejí základní osobnostní charakteristiky, jako je sebepojetí a sebedůvěra. Jedná se o velmi důležité období člověka, které ovlivňuje další život jedince. Některé teorie uvádí, že až 80% osobnosti se utváří již v předškolním věku. (Švejnová, 2011).

Zároveň se jedná o období, které má svá vývojová specifika. Pro toto období je pro děti typická kratší doba soustředění, citovost, aktivita, konkrétnost myšlení, ale i hravost, spontaneita atd., která je třeba při práci s dětmi třeba zohledňovat.

Níže se krátce zaměřím na nejdůležitější oblasti a teorie vývojové psychologie dítěte předškolního věku, protože právě dítětem předškolního věku se zabývá jak už teoretická, tak především praktická část této diplomové práce.

### **1.2.1 Psychologické zvláštnosti dítěte předškolního věku**

Dítě ve věku od tří do šesti let se výrazně zdokonaluje ve smyslovém vnímání. Pro jeho rozvoj je důležité podnětné prostředí, v kterém může aktivně

zkoumat a ověřovat. Dítě se zlepšuje v motorickém vývoji, v jeho pohybové koordinaci, která je hbitější a elegantnější. Čtyřleté až pětileté je z velké části samostatné, nebo se soběstačnost rychle učí. Také v kresbě dítě zaznamenává velké pokroky, zatímco ve třech letech ovládá pouze vertikální, horizontální a kruhové čáry, kresba čtyřletého dítě již hrubě znázorňuje realitu. Kresba pětiletého odpovídá již předem stanovené představě, je již mnohem detailnější a také poukazuje na lepší motorickou koordinaci.

Také řeč prochází v předškolním období změnami. Ve třech letech dítě mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně, zatímco během čtvrtého a pátého roku se jeho výslovnost zdokonalí a s blížícím se vstupem do školy vymizí i „dětská patlavost“ nebo zůstane jen v rudimentech, které se upraví spontánně nebo s malou logopedickou pomocí. Dítě lépe rozumí nonverbální komunikaci<sup>7</sup> než významu slov. Má větší zájem o mluvenou řeč, důležitý je dostatečný prostor pro jeho řečové aktivity. Dítě tříleté a čtyřleté vydrží už delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v menších skupinkách. S řečí roste i množství poznatků o světě věcí a lidí. (Langmeier, Krejčířová 2006)

To, co je pro dítě přirozené a charakteristické, je volná hra. Na ni mateřská škola z rodinného prostředí navazuje, učitel z počátku dětskou hru pozoruje, proniká do ní dialogy, krátkými hrami, podněcuje ji otázkami, ale i usměrňuje, pokud je to nutné. A právě zde se otvírá ideální prostor pro metody dramatické výchovy. Učitel může využívat různé průpravné hry a cvičení, které se především na začátku školního roku často opakují. Zavést rituály, pravidla, která dítě ubezpečí, že tam, kde zůstává bez rodičů, je místo bezpečné, protože máme společná pravidla, ví, co se bude odehrávat, protože máme společné rituály<sup>8</sup>. To vše, o čem se tady zmiňuji, souvisí s naplňováním potřeb. Americký psycholog Abraham Maslow sestavil teorii zabývající se našimi potřebami, které je třeba od nejzákladnější potřeb postupně uspokojovat, aby

---

<sup>7</sup> Mimice, řeči očí, pohybem těla, gesty atd.

<sup>8</sup> Ranní pozdrav v podobě říkadla s pohybem, komunikativní kruh apod.

mohly být naplňovány potřeby vyšší.<sup>9</sup> Samozřejmostí je v mateřské škole uspokojit dítěti jeho fyziologické potřeby, důležité je ale i to, jakým způsobem k tomu dítěti napomáháme. Zda poskytneme dítěti nejen plnohodnotnou a vyváženou stravu atd., ale aby se tak dělo i vhodným, nenásilným způsobem. RVP PV jasně vymezuje v kapitole Životospráva (7.2), co je plně vyhovující a co je nepřípustné (2004). Tím se naplňuje i druhá potřeba bezpečí, kde velice záleží na osobnosti pedagoga. Jakým způsobem reaguje na dítě a jeho chování, zda dítě bezpodmínečně přijímá a respektuje. Dostáváme se k obecným rysům učitele, o kterých je podrobněji psáno v kapitole 2.3 Osobnost učitele DV. Třetí potřebou je potřeba sounáležitosti a lásky, která se opět vztahuje k osobnosti učitele a jeho způsobu vedení. Dávat najevo všem dětem, že jsou ve třídě vítány a pozitivně přijímány. Právě dramatická výchova a její metody a techniky mohou napomoci uspokojit tuto a následující potřeby dítěte, jako je potřeba seberealizace, aktivně se podílet při vytváření procesu.

### 1.2.2 Kognitivní vývoj

*„J. Piaget nazval předškolní období fází, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivního myšlení.“* (Vágnerová, M. s. 128, 1999), které je stále ještě prelogické a je charakterizováno tím, že jednak (...) *„1. nerespektuje plně všechny podstatné znaky reality a bývá do značné míry subjektivně zkresleno, 2. nerespektuje plně zákony logiky“.* (tamtéž, s. 128). Myšlení dítěte je egocentrické, antropomorfické, magické a artificialistické. Uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Dítě je stále ještě ve svých úsudcích vázáno na názor, zpravidla na vizuálním tvaru. (Langmeier, 1998)

*„Dítě vnímá každou maličkost, nejjemnější vjemy, nejtišší tóny. Dítě myslí tak, že vnímá. Svými smysly je spojeno se světem. Proto se považuje za*

---

<sup>9</sup> A.Maslow, hierarchie potřeb:fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeba uznání, potřeby kognitivní, potřeby estetické, potřeby seberealizace. (Hellus, 2011)



*střed svého světa a všechno, co prožívá, vztahuje magickým způsobem na sebe“ (Prekopová, 2003).*

Erik H. Erikson definoval předškolní věk jako období iniciativy proti vině. (Vágnerová, M. 1999) Předškolní dítě je aktivní a iniciativní, rádo experimentuje, napodobuje. Pokud jej v jeho činnostech nepodporujeme a naopak zastavujeme, popř. neúspěšné experimenty káráme, může vyhrát nad iniciativou pocit viny a tím dochází k regresi. Je tedy důležité, abychom děti podněcovali v jejich aktivitě a nechávali jim dostatečný prostor pro samostatnost.

Pokud si spojíme hlavní znaky myšlení dítěte a jeho uvažování (magičnost, antropomorfismus atd.), tak jednotlivé metody a techniky dramatické výchovy jdou přímo naproti takovému myšlení. Právě otázky typu: jak by to dopadlo kdyby, co byste dělaly kdyby apod., jsou pro děti velmi přitažlivé a rozpoutávají různé představy, které si navíc mohou vyzkoušet a posunout tak vlastní usuzování.

#### **1.2.2.1 Paměť**

V mé praktické části se budu zabírat také pamětí dítěte v předškolním věku, proto bych se zde chtěla zmínit několika slovy i o paměťové složce.

Pro význam slova paměť je mnoho vysvětlení, je obtížné jej vědecky definovat, ale většina lidí tuší instinktivně definici už od dětství skrze své rodiče, prarodiče a učitele. David Samuel ve své knize uvádí několik možných definic například *„duševní schopnost uchování a znovuvyvolání minulé zkušeností“* nebo *„schopnost podržet zážitek v mysli a vyvolat je na přání“*. Paměť je neoddělitelná také od procesu učení, které je definováno jako nabytí znalostí, schopností a dovedností a porozumění problému, buď vědomě, nebo náhodně. V procesu učení a zapamatování člověk využívá všech svých smyslů. Nejdůležitější pro příjem informací a následné „vložení“ do paměti je zrak a sluch.

Existují dva základní typy paměti. První je krátkodobá paměť, která není příliš silná a uchovává informace po několik vteřin nebo v lepším případě

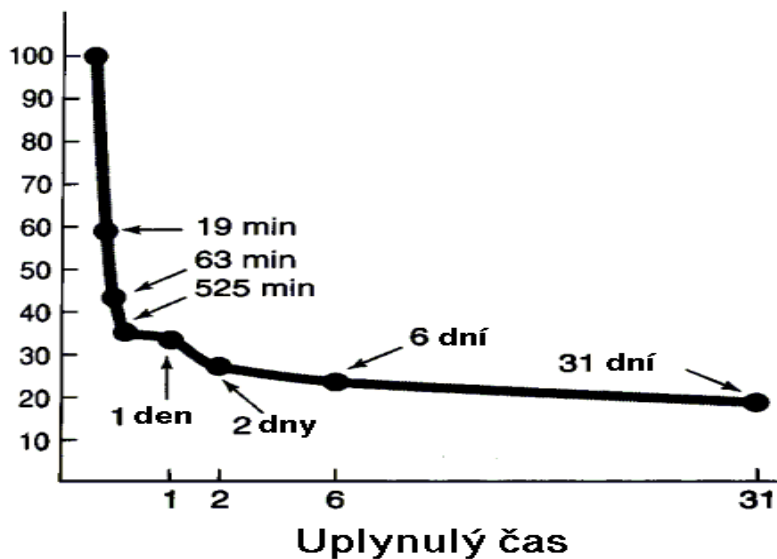
několik minut. Krátkodobá paměť závisí na míře pozornosti, jsme-li vyrušeni, zapamatujeme si jen velmi málo. Druhou je dlouhodobá paměť, která může trvat od několika minut k desetiletím a často až po celý život. (Samuel, 2002)

Paměť je na počátku předškolního období převážně neúmyslná. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku, přesto stále převažuje paměť mechanická (neúmyslná). „*Kapacita mechanické paměti spolu s aktivitou a zvědavostí tohoto věku tvoří dobrý základ pro snadné přijímání informací.*

*Paměť je spíše konkrétní. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým až šestým rokem už nastupuje i paměť dlouhodobá. I v předchozích letech je dítě schopno si dlouhodobě zapamatovat především citově zabarvené situace.*“ (Šulová, 2010, s. 68)

Se zapamatováním si určité věci, události atd. úzce souvisí i zapomínání, protože náš mozek je schopen pojmout jen určité množství informací. V našem mozku existuje jakýsi „koš“, tj. vyřazování nepodstatných informací. Do paměti uložíme pouze užitečná data, která jsou navíc jen zlomek toho, s čím se za celý den střetáváme. Další důležitou souvislostí je, zda daná událost měla pro nás nějaký emocionální obsah, pak dle Petersova principu si zapamatujeme lépe tu informaci, která pro nás měla vyšší emocionální obsah.

Zapomínáním se zabýval také psycholog Hermann Ebbinghaus, který sám na sobě prováděl pokusy zaměřené na výkony paměti. Vznikla tak tzv. Ebbinghausova křivka zapomínání, ve které je ukázáno, jak dlouho si člověk dokáže pamatovat nově naučenou látku. Zjistil, že nejvíce zapomínáme několik hodin po naučení se dané informace a zase, že mezi druhým a šestým dnem od naučení není už takový rozdíl. Pro přesnější ilustraci uvádím graf Ebbinghausovy křivky, přičemž vertikální osa vyznačuje procenta naučené látky a horizontální osa uplynulé dny. Křivka na grafu ukazuje míru zapomenutých informací, pokud si jedinec naučenou látku v tentýž den ještě zopakuje, křivka pak vypadá úplně jinak. To ale neshledávám pro tuto práci podstatné, protože v praktické části této práce k žádnému následnému zopakování v tentýž den nedocházelo.



### 1.2.3 Rozvoj sociálních dovedností

„Socializace je celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se do společnosti.“ (Průcha, s.225, 1998) Na prvním místě zůstává stále rodina, která je nejvýznamnějším prostředím primární socializací dítěte předškolního věku, pomáhá mu začlenit se do společnosti.

V socializačním procesu jde především o tři vývojové aspekty:

1. „vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí
2. vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací“, tím rozumíme především vývoj společenských norem
3. „osvojení sociálních rolí, tj. takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti“ (Langmeier, s.93, 2007)

Dítě se vstupem do mateřské školy setkává s osvojováním novým sociálních rolí a norem, musí se pozvolna učit své chování přizpůsobovat k soužití ve skupině vrstevníků.

Dítě se učí, jak může a naopak, jak nemůže prosazovat svoji vůli. Osvojování sociálních rolí je také patrné z chování dítěte při společné hře. Některé děti mají tendence poroučet druhým, druhé se jim naopak podřizují.

Brzy se mezi vůdčími typy rozlišují ty, které si pomáhají hrubou silou nebo „zvítězí“ diplomaticky. Kolem tří a čtyř let se objevuje značná soupeřivost, která přetrvává do období školního věku. Významným pokrokem v proměně sociálních rolí je vznikání rozdílů mezi mužskými a ženskými rolemi v dětské hře. (Langmeier, 2007)

Dramatická výchova si klade za cíl osobnostní a sociální rozvoj dítěte a učitel její metody může využít při řešení sociálních konfliktů ve třídě. Může různé situace, které ve třídě nastanou, řešit hrou v roli a naučit tak děti vcítit se do druhého, nalézat jiná, lepší, společná řešení. Každé společně vytvořené pravidlo např. „*chováme se k sobě hezky*“ - nebudu ničit stavbu druhému apod., pomáháme si, když se jednomu nedaří, druhý/starší mladšímu může pomoci, nezapomenu poděkovat atd. To, co si prožijeme, vyzkoušíme, to si i lépe zapamatujeme. Pokud se dítě nechová dle společně stanovených pravidel, může si zkusit i „kúži druhého“, jak mu asi je, když mu nikdo nepomůže atd. Pomáhá nám to vytvořit si vlastní úsudek nad určitým chováním, nad určitou situací. Jde však o dlouhodobý proces, který se naplňuje v rámci celého předškolního vzdělávání. Zásadní úlohu v socializačním procesu má hra. Hra předškolního dítěte je rozvinutější, vytváří něco nového a neomezuje se na pouhé cvičení funkcí vlastního těla a na prozkoumávání vlastností předmětů, jak tomu bylo v předcházejícím období. V dramatické výchově jde o hru (byť zaměřenou na nějaký cíl), která je zároveň hlavní činností dítěte předškolního věku, skrze hru zkoumá, ověřuje, rozvíjí se.

### **1.3 Co ovlivňuje dítě na cestě za literaturou**

Na prvním místě je to samozřejmě rodina, přístup rodičů, který buduje v dítěti základy vztahu ke knize. V čase stráveném nad knihou jde o propojení emocí a fantazie, kterou má předškolní dítě plně rozvinutou a dychtí po dobrodružném příběhu.

Dítě předškolního věku je již schopno se určitou dobu soustředit na konkrétní činnost. Tato doba souvisí i s tím, jak je činnost pro dítě zábavná.

Nemůžeme dítě nutit k pozornosti, ale můžeme se snažit ji u dítěte trénovat a postupně ji prodlužovat. Jak už je uvedeno výše (kap.1.1), prvotní vztah dítěte ke knize začíná již mluveným slovem, písní a říkankami. A právě říkadla společně s lidovými písničkami bývají mezi prvními knížkami batolat, které si s rodičem prohlíží. Později, v mladším předškolním věku, se přidávají kratší příběhy, nejčastěji o zvířátkách. Čtyř- až pětileté dítě už zvládá udržet pozornost i na klasické pohádky. Neznamena to však, že knihy musí zaujmout všechny děti. Velmi s tím souvisí i to, jak je dítěti příběh předčítán, zda poutavě a plynule s různými polohami hlasu, a nebo monotónně bez jakéhokoliv napětí. Jiné děti mohou mít raději vypravované a vymyšlené příběhy přímo rodičem, který své dítě velmi dobře zná a může tak „ušít příběh přímo na míru“; o prožitém dni, o oblíbených hračkách, zvířatech, činnostech dítěte. Tyto příběhy jsou mnohdy pro malé děti lépe pochopitelné a odpovídají zkušenostem dítěte.

Když už je dítě větší a rozumí již dobře čteným příběhům, vyplatí se do předčítání zapojit změnu hlasu, grimasy, gesta a samozřejmě plynulost čtení. U takto malých dětí je zajímavé, že vyžadují oblíbené knížky a příběhy stále dokola. Jedná se o běžný vývoj, dítě těší, že příběh už velmi dobře zná, ví, co nastane, doplňuje rodiče při čtení a vlastně si společně s rodičem jakoby čte. Zároveň se nemusí již tolik soustředit na poslouchaný text a může více sledovat právě již zmíněnou změnu polohy hlasu, mimiku a gesta a užívat si příběhu naplno.

Dnešní doba nabízí nepřehledné množství dětských knih s různou úrovní výtvarného zpracování a rodiče jsou často na rozpacích, jaké knížky dětem vlastně vybrat. Pro raný věk dítěte jsou nejvhodnější knihy říkadel, kterých je na našem trhu nepřehledné množství, pro staršího předškoláka jsou zase poutavé kratší pohádky doplněné ilustracemi nebo známé pohádky z večerníčků, popřípadě příběhy s dětským hrdinou. (Lipinská, K., 2008)

S nástupem do mateřské školy je dítěti prostředníkem ke knihám pedagog. V každé třídě by měla být knihovnička nebo v lepším případě čtenářský koutek, kde jsou knihy volně přístupné dětem. Zde platí pravidlo - čím méně, tím lépe - protože v záplavě leporel, říkadel a pohádek by se dítě mohlo cítit zahlcené a cestu ke vhodné knize by nacházelo obtížně. Obsah

knihovny záleží na věkovém složení třídy, zda se jedná o heterogenní nebo homogenní skupinu. Úlohou učitele je zvolit vhodný výběr knih a děti ke knihám motivovat, například představit v ranním kruhu novou knihu, kousek přečíst nebo vystavit pár zajímavých knih na stůl.

Ve čtvrtletníku Kritické listy představuje autorka článku K. Šafránková (2010) program „Čteme s nečtenáři“ a poukazuje na několik tipů, jak je možné s knihou pracovat. Jednak představuje čtecí centra inspirované programem Začít spolu, kde právě jedním centrem jsou i Knihy a písmena. Dále děti mají možnost si knihu z centra čtení půjčovat i domů, zároveň děti nosí do skupiny i své oblíbené knihy a představují je ostatním. Autoři programu samotné čtení rozdělují a prokládají různými činnostmi a vždy se snaží, aby práce s knihou byla rozčleněna do tří fází:

- a) aktivity před četbou,
- b) aktivity během četby
- c) aktivity po četbě.

Zajímavou součástí jejich programu je „čtení přerušované dotazy dětí“. Průběžné dotazy dětí jsou dle Šafránkové pak kvalitnější než dotazy, které děti kladou až po přečtení příběhu. Děti mají navíc i početnější reakce než po následném rozboru. (Šafránková, 2010)

Vztah dítěte ke knize nebývá zcela spontánní, je nutné ho záměrně a plánovitě vytvářet. Při vzbuzování zájmu dítěte o literaturu musí učitelka předkládané texty dobře znát a citlivě a promyšleně je dětem reprodukovat. (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1981).

Při práci s dětskou literaturou existují určité zásady, z kterých by měla učitelka v mateřské škole vycházet. Na začátku by neměla opomenout představit autora knihy, popřípadě i jejího ilustrátora. Další zásadou je zvolit vhodný text, který bude přiměřený k věku skupiny. Také by to měl být příhodný text k jednotlivým činnostem, tématům a projektům, které jsou v mateřské škole zrovna aktuální.

#### 1.4 Úloha literárního textu ve vzdělávacím procesu mateřské školy

Jak už bylo uvedeno výše (v podkapitole 1.1), dítě předškolního věku, které patří do skupiny předčtenářů, většinou neumí samo číst a je bezvýhradně odkázáno na výběr, přednes a metodické schopnosti dospělého. Jeho prostřednictvím vnímá a poznává literaturu a vytváří si k ní citový vztah. (Kádnerová, 1987)

Učitel využívá ke stanovenému cíli všech známých forem: předčítání, vyprávění, recitaci, prohlížení obrázků, čtení textů pod nimi a vyprávění o nich, dramatizace příběhů, výtvarné vyjádření dějových situací apod.

*„Četbou je možno děti uklidnit i vzrušit, inspirovat k pohybové, výtvarné, pracovní i jiné činnosti, doplnit jí výklad, umožnit nové poznání.“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1981).

Čtený literární text může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku (RVP PV, 2004). Jednou ze čtyř cílových kategorií RVP PV jsou výše zmíněné klíčové kompetence, které jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Nejvíce se literární výchova uplatňuje ve třetím souboru klíčových kompetencí, a to v komunikativních kompetencích. Dítě se učí ovládat řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog, zvládá vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, poslech čteného. Následně vedené dialogy nad příběhem pomáhají dítěti průběžně rozšiřovat svoji slovní zásobu a aktivně ji používat k dokonalejší komunikaci. Přes pravidelnou práci s knihou a jejími druhy dovede dítě využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač apod.)

Rovněž učitelé mateřských škol mohou efektivně využít literárních textů (napříč spektrem literárních žánrů) při plánování vzdělávacího obsahu, konkrétně při tvorbě třídních vzdělávacích programů (TVP). Jak o zásadách pro zpracování školního vzdělávacího programu hovoří RVP PV (2004, s. 38-41), Každá mateřská škola by měla mít uspořádanou vzdělávací nabídku do ucelených částí, resp. *integrovaných bloků*. Tyto bloky mohou být ve školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (ŠVP PV) doplněny *díličními projekty či programy*. Jistě je svobodnou volbou každé mateřské školy a konkrétního učitele, jednak zda zvolí literární předlohu jako podklad pro své plánování a práci s dětmi, dále pak na jaké úrovni plánování takto učiní (zda při tvorbě ŠVP PV, TVP, či dílčích projektů a programů). Ale lze říci, že využití literárních žánrů pomůže učitelkám naplnit požadavky, které jim ukládá závazný dokument RVP PV.

Zatímco před rokem 1989 byl obsah literární výchovy víceméně jasně daný a bylo určeno, dle jakých titulů mají učitelé s dětmi pracovat (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1983), v dnešní době mohou využívat nepřeberné množství domácí i zahraniční tvorby a vybírat skutečně to, co odpovídá záměrům mateřské školy, její filosofii, vzdělávacím cílům a stylu práce učitelů. Je zřejmé, že kvalitní literatura pro předškolní děti nabízí témata blízká dětem, je psána formou, která je v předškolním věku dětem srozumitelná, a tak je vhodné tyto klady při práci v MŠ zhodnotit.

### **1.5 Postup při výběru textu**

Kritéria výběru textu jsou závislá na několika aspektech. Na podnětu, kvůli kterému vhodný text hledáme, na záměru, kterého chceme dosáhnout a na skupině účastníků, s kterými řízenou činnost provádíme. V procesu vzdělávání jde učiteli o vytýčení jasných a splnitelných cílů. Snaží se o propojení cílů ze všech vzdělávacích oblastí, aby docházelo k naplňování klíčových kompetencí.

Pro dosažení cílů v literární oblasti nestačí pouhé seznámení s textem. Podstatou uskutečněných cílů je, co se dítě „(...) *díky textu a práci s ním*



*v procesu naučí, co pozná, jaké dovednosti rozvine, jaké postoje a hodnoty ověří, jaké zkušenosti v procesu získá, jaké kognitivní či emoční procesy uplatní, obohatí..“ (Marušák, 2010, s. 49)*

Pro snadnější vymezení konkrétních cílů nám slouží třídní vzdělávací program, který společně vytvářejí učitelky v každé třídě. Při jeho tvorbě by měly učitelky vycházet ze znalostí charakteristik skupiny, z individuálních možností dětí, jejich zájmů a potřeb. Třídní vzdělávací program také pomáhá konkretizovat tématické celky, z kterých učitelé vycházejí při jednotlivých činnostech.

To vše souvisí s volbou textu pro přípravu řízené činnosti. Prvořadé je nalezení vhodného textu pro řízenou činnost. Učitel hledá text s vědomím konkrétního cíle či konkrétních cílů, ale někdy to může být také naopak a na základě zajímavého textu teprve hledáme, kam náš záměr bude směřovat. (Marušák, 2010).

Při práci s textem nejsme povinni držet se příběhu tak, jak byl napsán. Můžeme s dětmi hledat, co příběhu mohlo předcházet, nebo pracovat jen s úryvky příběhu, hlavními postavami, situacemi apod.

To vše by ale mělo být v souladu s již zmíněnými cílovými kategoriemi RVP PV (v podkapitole 1.4).

V mateřské škole pedagog nejčastěji „sáhne“ do literatury pro děti, tedy pro pohádky, které jsou ze své podstaty nejvhodnější pro svou jednoznačnost (polarita dobra a zla, typovost postav, schematičnost situací a dějů). Dále příběhy s dětským hrdinou, a nebo pro malé improvizace a etudy i některá říkadla. (Machková, 1998)

Učitel hledá v příběhu vhodný záměr a dramatičnost. Zároveň by měl být text dětem obsahově blízký, měl by být v souladu s dětskými tužbami, ale i úzkostmi, nezlehčovat dětské těžkosti a zároveň i nabídnout řešení těchto problémů, měl by být napínavý, měl by také podněcovat představivost, vzbuzovat zvědavost, pomáhat dítěti rozvíjet rozumové schopnosti. (Svobodová, Švejdomá, 2010)

Literatura pro děti je specifická svým obsahem i formou literárního díla. Čím menší je adresát, tím spíše vzrůstá nárok na specifické prostředky

vyjádření. Autor díla musí porozumět dítěti, aby mohl volbou vhodných literárních prostředků esteticky vyjádřit realitu dětského světa a porozumět zejména jeho psychickým možnostem a estetickým nárokům. Což v žádném případě neznamena snížení kritérií na uměleckou hodnotu, literární primitivismus či dávku naivity. Naopak, klade na autora vysoké nároky, na srozumitelnost výsledného literárního díla a volbu vhodných jazykových prostředků.

Učitel by se měl při výběru knihy zaměřit nejen na text a autora, ale i na její ilustrace, grafickou úpravu, formát knihy, nakladatelství, které nám mnohdy ledacos napoví. Měl by si uvědomit, jak chce s knihou pracovat a jak by ji rád dětem představil. Současný knižní trh je přesycen množstvím knih pro děti a je už na učiteli, aby dokázal nalézt vhodnou knihu s poutavou ilustrací, která přispívá k formování výtvarného vkusu dětí. Ilustrace by měla v dětech podněcovat představivost, pozornost a nalákat je ke čtení příběhu. Kniha by měla být napsána popř. přeložena vytríbeným mateřským jazykem, nejlépe ověřeným autorem a nakladatelstvím. Při výběru knih mohou být učiteli nápomocná různá ocenění knih pro děti např. „Zlatá stuha“<sup>10</sup>, Magnesia litera<sup>11</sup>, mezinárodní cena H.Ch.Andersena.

## 2. Dramatická výchova

Dramatická výchova je tvořivý proces, na kterém se aktivně spolupodílí učitel a děti. Využívají k tomu různé situace ze života, které dávají dítěti možnost dalšího zkoumání a prověřování tématu. Děti vstupují díky dramatické výchově do určitých rolí a situací, které si mohou „na vlastní kůži“ zažít a vyzkoušet si tak, jak by danou situaci mohly řešit v běžném životě. Jedná se tedy o proces, ve kterém dochází k osobnostnímu rozvoji jedince.

Vymezením pojmu dramatická výchova se zabývalo již více autorů, pro srovnání uvádím definice Evy Machkové, Kristy Bláhové, Josefa Valenty, Jaroslava Provazníka, Evy Polzerové a Briane Waye.

---

<sup>10</sup> „Zlatou stuhu“<sup>10</sup> vyhlašuje česká sekce IBBY s Klubem ilustrátorů dětské knihy, Obcí spisovatelů, Obcí překladatelů

<sup>11</sup> Vyhlašuje Občanské sdružení Litera

**E. Machková** ve své knize uvádí, že „dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).“ (s. 32, 1998)

**K. Bláhová** se zmiňuje, že „dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají znaky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.“ (Bláhová, K. s. 22, 1996)

**J. Provazník** uvádí, že „dramatická výchova je:

- jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),
- výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění,
- učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“ (in Kořátková, S. s.49, 1998)

**J. Valenta** vnímá dramatickou výchovu jako „(...) systém řízeného, aktivního sociálněuměleckého učení dětí či dospělých, založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaného primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na

*straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“ (s. 27, 1997)*

**E. Polzerová** uvedla, že *„dramatická výchova je systémem sociálně-uměleckého učení, který nám nabízí příležitost aktivně se účastnit prostřednictvím hry a zážitku setkávání lidí, kteří jednáním v situacích sdělují své názory a postoje. Jednou se základních věcí, jež nám umožňují ony situace, je trénink vzájemné komunikace.“* (in Provazník, 2001)

A poslední definici od **B. Waye**, který uvedl *„dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: ‚Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti. A ten druhý způsob je dramatická výchova.“* (in Svobodová, s.9, 2011)

Uvedení autoři se shodují v tom, že uvádějí na prvních pozicích pojmy (tj. tedy to, co pokládají za nejdůležitější) „učení, rozvoj“, učení vlastního jednání, zkušeností, které jedinec rozvíjí principy a postupy dramatické výchovy vycházející z dramatu a divadla. Důležitost je kladena také na prožitek, který prostřednictvím hry v roli naplňuje zažitou zkušenost a tím se naplní cíle osobnostního a sociálního rozvoje.

V běžné praxi mateřských škol dochází však k mylným představám o významu dramatické výchovy. To, jak je prezentována a zároveň naplňována dramatická výchova v praxi mateřských škol, mě přivedly zjištěné výsledky dotazníkového šetření a pozorování, které jsem uskutečnila v rámci bakalářské práce *Specifika metod dramatické výchovy v mateřské škole*<sup>12</sup>. Jednak dochází k záměně pojmu dramatická výchova a dramatizace, kdy někteří učitelé mylně vnímají dramatickou výchovu jako pouhé přehrávání naučené textu, zároveň mnohdy bývá dramatická výchova naplňována také divadlem. Na dramatické výchově je podstatný proces, do kterého jsou aktivně zainteresováni všichni

---

<sup>12</sup> Michlová, K.: Specifika metod dramatické výchovy v mateřské škole. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

aktéři. H. Švejdová (2011) ve své knize uvádí, že se jedná o specifický vzdělávací proces, který využívá prvky a prostředky dramatu a divadla. *„Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.“* (tamtéž, s. 46)

Dramatická výchova může však vyústit i v konečný produkt, ne však bez výše uvedeného procesu, tím se, podle Švejdové, rozchází s hlavní myšlenkou dramatické výchovy.

## 2.1 Cíle a hodnoty dramatické výchovy

V mateřské škole se jedná o vývojově velmi důležité období, ve kterém se rozvíjí osobnost člověka. Pokud učitel zná metody dramatické výchovy a umí je vhodně používat, může tím přispět k rozvoji právě těch oblastí, které jsou pro předškolní období klíčové, protože právě metody DV jsou metodami vycházející z psychologických zvláštností dětí předškolního věku. (Svobodová, 1998)

Cílem dramatické výchovy je sociální, osobnostní a umělecký rozvoj jedince, který mu umožňuje osvojovat si různé role, porozumět druhým lidem, komunikovat (verbálně i neverbálně) a spolupracovat s nimi, improvizovat atd.

Prostřednictvím hry v roli si dítě nejen zkusí roli někoho jiného, rozšíří si tím poznatky, utvoří si morální postoje a sociální dovednosti, ale získané názory a zkušenosti budou jeho vlastní, tudíž silnější a kvalitnější než dodané zvenčí. (Švejdová, 2011). Níže jsou jednotlivé složky podrobněji rozebírány.

Cíle dramatické výchovy ve svém celku vyjadřují základní orientaci i každodenní směřování pedagoga v dramatické výchově. Hodnotami rozumíme to, čím je skupina obohacena, čím je učiněna hodnotnější. Machková (1998) vymezuje hodnoty a cíle dramatické výchovy a řadí je do následujících skupin.

První nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je **sociální rozvoj**. *„Být v kůži někoho jiného“* nám otevírá pohled odjinud a tím poskytuje sociální uvědomělost. Porozumět, objasnit některé postoje, jednání člověka v dané situaci. Pomáhá dětem pochopit a rozlišit různé společenské role a umožňuje jim jejich osvojení. Přiblíží dítěti pravidla vzájemného styku a

mravní hodnoty, kooperativní činnosti ve skupinkách, které napomáhají sbližování dětí, uvědomování si vztahů mezi lidmi, porozumění běžným projevům vyjádření emocí a nálad.

Druhou skupinou cílů a hodnot patří také do rozvoje osobnostního je **rozvíjení komunikativních dovedností** v komplexní výrazu (tj. verbální, ale i neverbální, v pohybu). Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování), rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních), ale také koordinace pohybu, zvládnutí prostoru, rytmus a tempo řeči i pohybu.

Třetí klíčová skupina cílů a hodnot je **rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti**. Rozvoj fantazie v tvořivých činnostech a i v jejich slovních výpovědích, řešit problémy, úkoly i situace, myslet kreativně, vědomě využívat všech smyslů. Tyto schopnosti a psychické funkce se týkají také umění, jeho porozumění a kladnému vztahu, který dítěti pomáháme vytvářet.

V dramatické výchově se dále uplatňuje **schopnost kritického myšlení**. Vstup do role - „do kůže druhého“ - dovoluje odstup a nám objektivní náhled na daný problém. Nehrozí sankce ani nevratné důsledky, naopak dává jedinci svobodu a nezávislost.

Další skupinou cílů a hodnot je **emocionální rozvoj**, ve kterém se dítě učí rozpoznávat, pojmenovávat a ovládat své city, které jsou běžnou součástí vnitřního života člověka. Neznamená to však nějaké potlačování negativních postojů dítěte, ale zdravé uvolnění silných emocí přiměřenými a přijatelnými způsoby. Zde je důležitá role pedagoga, aby nezralost nebo nepatřičnost určitých reakcí byla podrobena kritickému zkoumání a hledání jiných řešení a postojů i s pomocí skupiny.

Dramatická výchova vede také k sebepoznání a sebekontrolě, k získání pozitivního sebepojetí. Každý jedinec dostává příležitost k sebevyjádření, za které není kárán, ani které nemusí potlačovat. Vytváří si tak přehled o vlastních hodnotách a postojích, které mu jsou osobní jistotou a odstraňují paralyzující pocity vznikající při sebepozorování.

Poslední významnou skupinu cílů a hodnot představuje **estetický rozvoj, umění a kultura**. Dramatická výchova umožňuje zkušenost s hlavními elementy dramatu. S jednáním a hrou v roli, s konfliktem, s dramatickou zkušeností, dramatickým dějem a s dramatickým dialogem i s improvizací. Jestliže náměty vychází z literatury, vedeme jedince rovněž ke kladnému vztahu k slovesnému umění, k hlubšímu porozumění umělecké literatuře (Machková, 1998). „*Příběh, který se hraje, zanechá v člověku trvalý otisk,*“ (McCaslinová in Machková, 1998, s. 55).

Valenta v knize *Metody a techniky dramatické výchovy* uvádí obdobné oblasti jako Machková, které rozděluje na oblasti **individuálně psychické**, kam řadí řečové schopnosti, myšlení, představivost a fantazii, tvořivost, schopnost zaujímat postoje atd., **sociální, etické a umělecké** a každou oblast podrobněji rozebírá. (Valenta, 1997)

Obecným cílem předškolního vzdělávání je podporovat učení v nejširší formě a naplňovat individuální potřeby dítěte, které dramatická výchova také podporuje. Neučíme jen o daném tématu, učíme také o sobě, o vztazích, o potřebách ostatních. Díky dramatické výchově můžeme nahlédnout do jádra problému, nepřijímat jej za hotový, ale zkoušet hledat cestu v kůži někoho jiného či něčeho jiného a ujasnit si tak základní postoje a hodnoty.

## 2.2 Dramatická výchova v MŠ

Vedle rodiny je mateřská škola prvním sociálním prostředím, které je pro dítě zajímavé, radostné, vzdělávací, ale na druhé straně nové, nejisté, stresující. Navíc ve skupině bývají děti tříleté až šestileté, a proto je nutné vybavit je základními dovednostmi pro společnou práci, které jim usnadní orientaci v novém prostředí. K tomuto účelu mohou sloužit právě různé průpravné a propojující hry a cvičení z dramatické výchovy.

*„Aplikováním dramatické výchovy můžeme zcela běžnou činnost obohatit o důležitý prostor k aktivnímu učení, které nabízí dětem prožitek, experiment a novou zkušenost oproti frontálním metodám práce. Dramatická*

*výchova vychází v podstatě z dětské spontánní hry „na něco“, na někoho, nabízí dětem ochranný mechanismus prostřednictvím role, do níž děti vstupují a skrze niž jednají“ (Švejdvá, 2001, s. 31).*

Navíc jednotlivé hry a cvičení v sobě obsahují vždy více výchovných prvků najednou. Prolíná se zde pohybová výchova s výchovou jazykovou, citová s mravní, objevují se zde prvky hudební i výtvarné výchovy, rozvíjejí se obrazotvornost a fantazie, ale i koncentrace pozornosti, paměť, vnímání a poznávání, pracovní výchova, literární výchova a někdy můžeme dramatickou výchovu využít dokonce i pro rozvíjení základních matematických představ.

Jak už bylo uvedeno výše (kap.1.2) hra je přirozená dětská aktivita, která je hlavní činností dítěte předškolního věku. *„Z hlediska dramatické výchovy je důležité, aby učitel věnoval dostatečnou pozornost hře námětové, která je vyšším stupněm hry napodobivé. Její podpora s následným rozvojem vytváří optimální východisko pro pozdější řízené hry dramatické.“* (Svobodová, s. 6, 2002) To, jak učitel v mateřské škole dokáže námětovou hru dítěte využít, co v ní nalezne výchovného a vzdělávacího a současně ji dokáže ponechat svobodnou aktivitu, je už individuální vlastností každého učitele.

Dramatická výchova má v mateřské škole široké využití. Její metody se dají využít v průběhu celého dne. Můžeme pracovat jejími metodami v řízené činnosti, ale i při volné hře dětí, při oddechu, odreagování od jiného, výukového projektu, ale i v různém prostředí, ve třídě, na zahradě nebo při vycházkách. Výhodou je i aktivního zaujetí celého kolektivu najednou.

Existují však také určité překážky, které nám zpočátku mohou bránit v aplikování metod dramatické výchovy. Myslím tím zejména vysoký počet dětí a nedostatečné materiální podmínky, potažmo nevyhovující prostor. To si pak může žádat jisté úpravy v podmínkách předškolního vzdělávání (organizace, věcné podmínky, personální a pedagogické zajištění). Množství dětí ve třídách je dáno aktuálním vysokým stavem natality, který se už několik let výrazně nemění a mateřské školy (zejména ve větších městech) bývají přeplněné. Tato situace se ale dá vyřešit zdvojením služeb učitelů na třídě v době řízené činnosti a rozdělit si jednotlivé činnosti popř. skupinu dětí a naopak snížením pedagogického stavu v časných ranních hodinách a v pozdních hodinách, kdy



se většinou děti schází do jedné třídy. Z materiálních podmínek se jedná zejména o odpadní materiál (různé látky, papíry, barvy atd.) a hudební nástroje, které bývají již běžně ve třídách. Vhodné jsou různé části ošacení (čepice, klobouky apod.). Není tedy zapotřebí speciálních a nějak drahých pomůcek. Nejdůležitější je však poučený učitel, který má určité znalosti z dramatické výchovy a umí její metody využívat.

Budínská ve své knize „Ať si už mohou naše děti ve své školce hrát“ dokonce uvádí, že děti, s kterými se pracuje metodami dramatické výchovy, jsou pak citlivější, pozornější, vnímavější, rychleji dokáží koncentrovat svoji pozornost, mají bohatší představivost a fantazii a dovedou ji používat tam, kde je jí zapotřebí. (Budínská, 1992)

### 2.2.1 Dramatická výchova v rámci RVP PV

V této kapitole vymezují klíčové kompetence dle RVP PV, které mohou být dramatickou výchovou naplňovány. Gregorová (2002) uvádí, že stěžejní myšlenka RVP PV je vést děti svobodným a přirozeným způsobem a vychovávat je pro život. Taktéž uvádí, že v mateřské škole se jedná o dramatickou výchovu až v momentu, kdy jsou děti schopné být v sociální interakci a být v omezené míře, spolupracovat. Tyto podmínky se naplňují zhruba od pěti let věku dítěte. Přesto ale můžeme i mladší děti na budoucí vedení v duchu dramatické výchovy připravovat. Prvním souborem z klíčových kompetencí jsou **kompetence k učení**. Dramatická výchova umožňuje, aby dítě v jejím procesu získávalo „*elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách*“, aby se orientovalo „*v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije*.“ Prostřednictvím dramatického procesu a s využitím metod se dítě učí odhadovat „*své síly, (...) hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých*.“

Druhým ze souborů klíčových kompetencí jsou **kompetence k řešení problémů**. Při řešení dramatických situací se dítě učí poznávat „*problémy, na které stačí*.“ V případě „známé a opakující se situace (...) (na základě nápodoby či opakování), je dítě v dramatické výchově vedeno k tomu, aby si

samo poradilo nebo věc zvládlo „s oporou a pomocí dospělého.“ Dramatické hry, cvičení a improvizace učí dítě řešit problémy „na základě bezprostřední zkušenosti.“ Za využití „dosavadních zkušeností, fantazie a představitivosti,“ dítě „postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení (...) a hledá různé možnosti a varianty.“ V rámci dramatické výchovy nachází „řešení, která jsou funkční“ a je schopno je upřednostňovat před řešeními, „která funkční nejsou.“ Při řešení problému v dramatické výchově je dítě iniciativní, a tím se přirozeně učí aktivnímu postoji k řešení problému. „Nebojí se chybovat,“ protože je pedagogem oceněno za snahu, bez ohledu na úspěšnost.

Třetí soubor klíčových kompetencí tvoří **komunikativní kompetence**, které děti naplňují v celé šíři dramatických činností, kde jsou ve vzájemném kontaktu. Učí se vyjadřovat slovně i mimoslovně své prožitky, pocity a nálady a v této dovednosti se zdokonalují. Velkým přínosem je navíc fakt, že se děti díky dramatické výchově domlouvají mezi sebou, ve skupině svých vrstevníků, a zároveň si prostřednictvím navozených situací ukazují způsoby, jak hovořit s dospělými, jak projevit vlastní názor, popsat svoji potřebu či přání. Tím totiž zároveň pracují na osvojení kompetencí ze čtvrtého souboru.

Čtvrtý soubor tvoří **kompetence** z oblasti **sociální a personální**, kterých je možné dosáhnout při dramatické výchově v nejširší míře. Dítě se učí prosociálnímu chování a variacím mezilidských vztahů, díky přijímání rozličných sociálních rolí ve hře. V rámci předem dohodnutých pravidel si ve skupině zkouší postavení vedoucího i podřízeného, aktivního i pasivního. Vlastní zkušeností poznává, co je míněno slovy: tolerance k odlišnému, respekt k druhým, uzavírání kompromisů. Zároveň získává citlivost ke svým přirozeným lidským potřebám a tím i k potřebám druhých lidí. V rovině rozumové i citové je pak schopné rozlišovat mezi pozitivními a negativními projevy lidského jednání, je s to odlišit dětským způsobem náklonnost, lásku a cit od mnoha podob násilí (od fyzické a psychické agrese, lhostejnosti, nespravedlnosti atd.) a je vybaveno dovedností řešit konflikty dohodou či se jinak účinně bránit vůči nevhodnému chování, které přichází z vnějšího světa. Jelikož je dítě při dramatické výchově zvyklé pracovat ve skupině, chápe, že mohou být (a jsou)

mezi lidmi rozdíly a že ohleduplnost, ani pomoc slabším nejsou v dnešní konkurenční společnosti handicapem, ale cenným vkladem.

Posledním souborem jsou **činnostní a občanské kompetence**. V případě těchto výstupů nabízí náplň dramatické výchovy příležitost k tomu, aby se děti učily plánovat své činnosti a hry, aby je také samostatně nebo kolektivně organizovaly, řídily a hodnotily. V průběhu činností a her pak umožňuje každému jedinci „*využívat vlastní silné stránky*“ a „*poznávat svoje slabé stránky*.“ Protože je členem skupiny, učí se „*zacházet*“ se svými právy i právy druhých, učí se nést za svá rozhodnutí odpovědnost, poznává, jakými způsoby může hledat řešení situací a schůdné cesty, chce-li dosáhnout předem stanoveného cíle. Z toho především vyplývá, že získává hodnoty důležité pro život, ať se na věc díváme z hlediska lidského či společenského. Jedná se totiž o předpoklady, které dítěti pomohou jako výbava pro celý život a budou mu pevným základem pro vytváření mezilidských vztahů i obecně pro soužití s ostatními lidmi ve světě.

Činnosti a aktivity dramatické výchovy umožňují celostní rozvíjení klíčových kompetencí ve všech formulovaných souborech. Je proto cenné věnovat pozornost propojení RVP PV a dramatické výchovy, neboť výstupy stanovené Rámcových vzdělávacích programem pro předškolní vzdělávání mohou sloužit jako vodítko pro vybírání témat a zdrojů při přípravě lekcí dramatické výchovy. Dalším důvodem pro uplatňování dramatické výchovy při naplňování RVP PV je fakt, že se jejím prostřednictvím rozvíjí celá osobnost dítěte. A jelikož v RVP je zdůrazňována myšlenka, že „*nabývání vědomostí přímým prožitkem je účinné v nejvyšší míře*“, mohla by se stát dramatická výchova základem pro všechny vzdělávací oblasti. (RVP PV, 2004)

### **2.2.2 Dramatická výchova jako pedagogický styl**

V některých mateřských školách funguje dramatická výchova i jako styl práce. Prolíná se do celého organizačního chodu třídy, neboť je založena především na učení prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, což zvyšuje potenciál aktivního učení.

Zajímavý způsob, jak využívat dramatickou výchovu, uvedla H. Švejdová v příspěvku časopisu Tvořivá dramatika (č.2, 2006). Nabádá čtenáře k projektování metod dramatické výchovy, do kterého se zapojuje nejen pedagog ale i děti, širší okolí a veřejnost. *„Projektem se obvykle rozumí cílená, organizovaná, promyšlená, dlouhodobější činnost, která je soustředěná kolem určitého jádra, směřuje k rozvoji celé osobnosti člověka, zapojuje celou jeho osobnost, je zaměřena nejen teoreticky, ale i prakticky a míří k upotřebitelnosti v životě.“* (2006, s.17). Dítě v předškolním období pojmá svět globálně, vnímání a myšlení je orientované na celek. *„Globální pojetí učiva soustředěné kolem jádra jde tedy naproti specifickým zvláštnostem psychických funkcí předškolního dítěte tím, že dítěti nabízí poznání celistvé, nerozškátulované do jednotlivých částí.“* (tamtéž, s.19). Projektová metoda také umožňuje věkovou diferenciaci a individualizaci při společné práci, nabízí prostor pro spolupráci dítěte staršího a mladšího. *„Projekty v mateřských školách vycházejí vstříc mentalitě předškolního dítěte, dávají učitelce v mateřské škole prostor k všestrannému rozvíjení dítěte, k uvědomění si cílů, k propojení různých činností, nabízejí životu v mateřské škole systém, návaznost, tah, radost ze společného objevování, nutí svým způsobem děti i učitelku neustrnout na prvoplánovosti a prvním nápadu, zprostředkovávají všem zúčastněným prožitky a zkušenosti směřující k aktivnímu poznávání sebe samého i okolního světa a v každém případě „otevírají“ školku.“* (Švejdová, s. 19, 2006)

### **2.2.3 Osobnost učitele DV**

Osobnost učitele dramatické výchovy se nějak diametrálně neliší od obecných rysů učitele v mateřské škole. Základem je pozitivní vztah k dítěti a i k učitelské profesi jako takové. Než se ale podrobněji zaměříme na vlastnosti, které by měl učitel dramatické výchovy vykazovat a používat jej, je dobré si uvědomit, že jsou mezi učiteli jisté rozdíly, které jsou patrné už v základním pojetí vztahu k dítěti. Na jedné straně může učitel zastávat spíše vzdělávací přístup autoritativní až mocenský způsob výchovy, kdy vztah mezi učitelem a dítětem je v hranicích nadřazenosti a podřízenosti a na straně druhé, učitel,

který je dítěti partnerem a snaží se s ním jednat s respektem. V případě prvním ani nemůže dramatická výchova v jeho pedagogickém vedení fungovat. Patrně by si takový učitel ani tento styl pedagogického vedení vědomě nevybral a naopak volí nevhodný způsob dramatické výchovy, formou secvičených divadelních vystoupení a mechanické odříkávání básniček. Tento jev bývá v mateřských školách poměrně častý a může to pramenit jednak z učitelova vztahu k dítěti, který je popsán výše, a nebo z nevědomosti oboru dramatické výchovy a touhy naplňovat všechny kompetence z rámcového vzdělávacího programu.

Učitelem dramatické výchovy by měla být osobnost tolerantní, vstřícná, schopná naslouchat a vcítit se, pochopit stanovisko druhého, komunikovat, osobnost optimisticky a pozitivně laděná, s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje.

Učitel dramatické výchovy přistupuje k vedení skupiny plánovitě a promyšleně, i když může mít přípravu s více variantami. Měl by mít schopnost srozumitelně se vyjadřovat a skupinu pozitivně a trvale stimulovat. Jeho informace neobsahují návod, jak akci provést, nýbrž jen co je námětem a předmětem akce. Měl by také dobře zvážit, kdy je zapotřebí hru podněcovat vlastními nápady, náměty, komentáři, a kdy žákům ponechat volnost. (Machková, 2005)

Důležitou vlastností učitele je vytvoření atmosféry společně stráveného času. Být pro děti zajímavý, mít pedagogický postřeh, tj. schopnost vnímat projevy druhých a správně je hodnotit, schopnost komunikovat a kooperovat. Podněcovat dobré sociální vztahy: učitel a děti, i dítě mezi sebou navzájem. K osvojování dobrých sociálních vztahů může docházet pouze v uvolněné, souhlasné, přívětivé, demokratické atmosféře. Také neustálá výměna partnerství ve skupině napomáhá upevnění a propojení vztahů. Nemůže se tak stát, že se skupina izoluje na outsidersy a elitu. (Bláhová, 1996)

Vhodná volba metody je další schopnost učitele. Metody se liší obtížností, které on musí zvážit a přizpůsobit jejich využití k dané skupině. Neznamená to však, že pro „začátečníky“ by nemohl použít metodu náročnější, musí dbát jen na vyváženost a přiměřenost.

Učitel dbá na obavy ze zesměšnění dětí ve skupině, proto se nikdy dětskému projevu neposmívá, neokřikuje, nekritizuje, nenapomíná a zároveň nepřipouští, aby ostatní děti takto na sebe reagovaly. Hledí na problematiku sebezpozorování, která se objevuje především u začínajících hráčů nebo špatně vedených skupin. Ti se pak buď vyhýbají aktivitám, nebo naopak tíhnou k exhibicionismu.

Měl by přijmout na základě sebezpoznání a sebehodnocení sám sebe, zda je jistý ve vztahu s lidmi, a zda nemá zásadní pochybnosti o svých schopnostech a o dovednostech s dětmi komunikovat. (Machková, 2005)

## 2.6 Dramatický výchova a literatura

Literární text patří jistě mezi hlavní zdroje dramatické výchovy. V mateřské škole můžeme čerpat z „(...) básní, říkadel, pohádek, povídek, bajek dětské literatury, písniček (lidové i autorské), otázek, hádanek, neobvyklého slova (...)“ (Švejdvová, 2010, s. 133).

Dalšími vhodnými náměty mohou být situace z běžného života, aktuální problémy, které děti ve své třídě řeší, (v mateřské škole můžeme pro tyto situace využít maňáskové hry, kde děti hledají správné, vhodné řešení, zažijí si pocity, které může mít v dané situaci druhý), zajímavý předmět, hračka, divadelní představení nebo film.

Přesto si myslím, že kniha a její příběh, ale hlavně příběh samotný (ze života) je pro děti tohoto věku nejvděčnější prostředek k navození tématu, protože právě (...) *„příběh je jedním z přirozených, neautoritativních a funkčních výchovně vzdělávacích prostředků (...), rovněž umožňuje přirozenou integraci všech tří primárních rámcových cílů RVP PV, (...) může přirozeně a pohotově reagovat na aktuální situaci v mateřské škole, dává životu ve třídě tah, návaznost, perspektivu, prostor ke zkoumání, k emočnímu zainteresování dětí, ke hře na něco a na někoho, která vychází z přirozené dětské námětové hry, příběh současně umožňuje dětem uplatnit svoji dosavadní zkušenost a*

*získat další a v neposlední řadě zajímá, motivuje a podněcuje k aktivitě.“* (Švejdová, 2010, s. 132)

E. Machková (1998) předkládá výhody, které má literatura jako východisko dramatické výchovy. Jednak je v literatuře obsažena ztvárněná širší životní zkušenost lidstva, která obsahuje (...) *“téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty. Umožňuje proto vhled do velkého bohatství dějů a situací, vcítění do nejrůznějších lidí, jejich charakterů a postojů, a tím vede i k chápavým a tolerantním postojům k lidem a životním skutečnostem obecně“* (tamtéž, s.128). Taktéž literatura usnadňuje i práci učitele, nabízí zpracovaný materiál, který je možno rozvíjet a dotvářet, ale není ho potřeba od základu vytvářet. A v neposlední řadě metody dramatické výchovy poskytují hlubší poznávání konkrétních děl a tím mohou podpořit vztah ke čtenářství. Nevýhodou jsou kladené nároky na učitele, který by měl mít v příslušné literární oblasti přehled a nadále se i literárně rozvíjet. Existují také literární druhy a žánry, které se lépe uskutečňují čtením, popř. přednesem, jedná se o díla, v jejichž struktuře převažují tyto principy a složky: lyrika bez dramatických situací, idyličnost, převaha psychologie, převaha dekorativních prvků, časové hledisko, hromadnost dějů, náročnost a stylizovanost jazyka, filozoficky laděná literatura atd. Přesto se i v těchto literárních dílech dají nalézt jednotlivé postavy, situace, epizody, které se dají využít pro dramatickou činnost. (1998)

Důležitost literatury jako východisko dramatické výchovy spatřuji především v navazování úzkého vztahu mezi knihou a dítětem předškolního věku, protože se jedná nejčastěji o „nečtenáře“, kterému je nutné literární text vhodně přiblížit a upoutat jeho pozornost ke knize. Je vhodné podporovat jeho předčtenářské zkušenosti a zakládat tak pozitivní vztah ke čtení. Dramatická výchova umožňuje nahlédnout autorovi „pod pokličku“, rozpoutat dětskou představivost a fantazii a hrou v roli naplňovat dětské představy.

## **2.7 Metody dramatické výchovy**

Definice metody není zcela jasně vymezená. J. Valenta uvádí čtyři definice, kterými jednak objasňuje metodu jako celý systém dramatické

výchovy, ale i jako koncepční princip a soubor dílčích postupů až po konkrétní postup. (Valenta, 1997).

Pojetí dramatické výchovy a jejích metod v mateřské škole může být chápána spíše jako cesta, která nás vede k cíli. *„Je to činnost pedagoga a dětí, která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodou vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat.“* (Švejdová, 2011, s. 69)

Ať už se budeme řídit jakýmkoliv autorem, co se kdy zabýval podrobněji výčtem metod dramatické výchovy, je důležité si uvědomit, že každá metoda se vztahuje k věku skupiny, a proto nemůžeme používat stejný repertoár metod pro děti v mateřské škole a například děti navštěvující základní školu. Pro některé metody jsou děti předškolního věku ještě nezralé a je třeba je použít jen v elementární úrovni. Je tedy nutné přihlížet jednak k vývojové zralosti dítěte případně celé skupiny (někdy se jedná o věkově heterogenní skupiny, nejčastěji právě v mateřské škole), a také ke zkušenosti skupiny s dramatickou výchovou. *„(...)dále přihlíží učitel k faktorům: jaký je cíl hodiny, jaký cíl sleduje zařazením metody dramatické výchovy, jaké téma sleduje, jak početná je skupina, jaké jsou vztahy ve skupině, v jakém prostředí bude pracovat, s jakým textem, jaký čas má vyměřený pro učební jednotku...“* (Marušák, s. 81, 2010)

Základem, kterým bychom se mohli řídit pro práci s dětmi předškolního věku, je rozdělení na různé průpravné hry a cvičení vedoucí k všeobecnému rozvoji jedince, dále pak dramatické hry a improvizace spojené s hrou v roli.

Průpravné hry a cvičení slouží k rozvíjení složek psychiky a procvičování určitých dovedností prostřednictvím her a cvičení v oblastech: seznámení, soustředění, rytmu, smyslového vnímání, prostorové citění, představivosti a fantazie, partnerských vztahů a skupinové citlivosti. V určitých průpravných hrách a činnostech se jedná už o hru v roli, která má ale vlastnost motivace různých cvičení, jsou to v mateřské škole dobře známé hry na „jako“.

Hra v roli je chápána jako pojem sociální, nikoliv divadelní - tedy jako způsob určitého sociálního chování a jednání, které se od příslušné role



očekává či předpokládá v rovině „jako“. Znamená tedy převzetí role někoho nebo něčeho jiného s využitím vlastních poznatků a zkušeností (Bláhová, 1996).

Jedná se tedy o hru v roli, která má různé hloubky proměny, různé roviny obtížnosti. Roli z hlediska dramatické výchovy definuje J. Valenta (1997) jako „*učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu.*“

Hra v roli má několik stupňů. *Na jedné straně* této škály je motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem. Škála jednoduchých rolových úkolů pokračuje pantomimami běžných činností - hráči se stávají houbařem v lese, průzkumníkem v jeskyni, pasákem na horách. Zde se role omezuje jen na jediný, výrazně vnějškový rys, nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností. *Na straně druhé* v praxi dramatické výchovy kromě zmíněných cvičení s náznakem role přicházejí v úvahu **tři stupně hry v roli** (Machková, 2004).

Nejjednodušší rovina hry v roli je *simulace*. Kde jedinec jedná v roli sebe samého, sám za sebe a reaguje na fiktivní situaci „*co bych dělal, kdyby...*“.

Druhou rovinou hry v roli je *alterace*, která má za úkol zobrazovat pouze vnější charakteristiky postavy. Podle Valenty je to typ rolového hraní, v jehož rámci na sebe bere hráč nějakou jinou roli ve smyslu, když jako hráč hraji. Role policisty odkazuje na určité základní chování např. důslednost, znalost předpisů a pravidel, autorita, moc apod.

Poslední nejsložitější typem rolové hry je *charakterizace*, která jde do hlubšího zobrazení psychických charakteristik a zkoumání a vytváření vnitřního života postavy. Role policisty by měla navíc od alterace zahrnout i složitosti vnitřního života postavy (Valenta, 1997).

### 2.7.1 Techniky DV v MŠ

*„Techniky jsou cesty užší a konkrétnější, např. technika asociačního kruhu. Ale i tuto techniku lze variovat do konkrétní hry (...). Metody, techniky i hry si vybíráme, vytváříme a užíváme v souladu s obsahem učiva a především s cíli, které jsme stanovili.“ (Švejdová, 2011, s. 69)*

Pro dotvoření konkrétní představy bych zde ráda uvedla několik metod a technik, které jsem využila ve své praktické části. Zdrojem pro vytvoření následujícího výčtu byly knihy H. Švejdové, E. Svobodové (2011) a I. Ulrychové a kol. (2000).

#### **Asociační kruh:**

Jedna ze základních technik, která se uvádí zejména v úvodu řízené činnosti. Chceme jím nastolit určité téma, otevřít dětskou mysl, zmapovat různorodé představy a vytvořit tak jakési „startovací“ pole pro další činnosti.

Učitel sedí s dětmi v kruhu a pokládá otázku: „*co nás první napadne, když se řekne...*“. Děti pak dle svých volných myšlenek sdělují své první nápady bez jakýchkoliv obav z hodnocení druhých.

#### **Práce s rekvizitou**

Jedná se o předmět, který na základě určitého společného rysu, vlastnosti nebo podobnosti zastupuje jiný předmět. Učitel volí otázku „*co by to bylo, kdyby to nebyl ...*“

#### **Narativní pantomima**

Při této technice učitel vypráví krátký příběh a děti předvádí pantomimou slyšený děj.

#### **Hra v roli**

Hra v roli je podrobně popsána v podkapitole Metody dramatické výchovy, (2.7). Zde pouze uvedu, že se v rámci hry jedná o přijmutí role někoho

jiného a podstatné je právě jednání v této roli. V předškolním věku se jedná o zachycení některých typických rysů dané role, případně jednoho rysu.

### **Improvizace**

Jedná se o hru v roli, která je buď zcela nepřipravená, a nebo je předem domluveno, o čem se bude hrát, ale není pevně stanovený text.

### **Štronzo**

Obdoba hry „zkameň“. Jde tedy o okamžité přerušení jakékoliv činnosti dítěte na předem domluvený signál „štronzo“. Pro děti to znamená naučit se ovládat své tělo tak, aby se ihned zastavily a vydržely se chvíli nehýbat.

### **Živý obraz**

Je pantomimické zobrazení situace, části děje, činnosti atd. bez pohybu. Zastavíme-li například narativní pantomimu slovem štronzo, zvukem trianglu apod. nebo může vzniknout na základě určitého zadání.

### **Zástupné předměty a loutky**

Jde o určitý předmět např. kšiltovku, která může být znakem postavy (kluka, táty apod.). Kšiltovka na hlavě, znamená, že učitel je kluk z příběhu a nebo může danou postavu i úplně zastoupit kšiltovka na židli – kluk sedí na židli.

### **Učitel v roli**

Učitel osobně vstupuje do role a stává se jednou z postav hry. Je vhodné, zejména pro menší děti, použít nějaký kostýmní náznak (klobouk, brýle, šátek apod.), aby bylo zřetelné, kdy je učitel v roli a kdy ne.

### **Simultánní hra**

Jedná se o techniku, kdy všechny děti najednou předvádějí nějakou činnost. Může jít o formu pantomimy, improvizace.

## **Reflexe**

Jakési shrnutí, nejčastěji verbální podoby, prožité situace. Učitel tím může zjistit, zda děti pochopily problém, kterým se zabývaly nebo tato technika může pomoci zdůraznit podstatné, odehrané okamžiky.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

Empirická část diplomové práce zkoumá, jak učitel mateřské školy využívá při své práci knihy pro děti. Dále porovnává zájem dětí o knihu, s kterou se pracovalo různými metodami - v jedné skupině byly knihy dětem předčítány, v druhé byly, pro seznámení s knihami, využité metody dramatické výchovy.

Pro zjištění, jak učitel pracuje s knihou pro děti, jsem použila dotazníkové šetření, které obsahovalo čtyři otázky týkající se řízené práce s literárními žánry pro děti předškolního věku.

Druhou část výzkumu jsem uskutečnila ve dvou homogenních třídách, kde byly děti pěti až šestileté. V jedné třídě jsem vybrané knihy předčítala, v druhé jsem s nimi děti seznamovala metodami dramatické výchovy (realizovala jsem s dětmi předem připravené „dramatické lekce“). Následně jsem oba své výstupy porovnávala a vyhodnocovala prostřednictvím záznamového archu, který měl prokázat větší zaujetí pro knihu skrze jejich paměť.

### **3. Cíle výzkumu**

V praktické části jsem si stanovila tyto cíle:

1. zjistit, jak učitelé v mateřské škole pracují s knihami pro děti,
2. určit, s kterými literárními žánry pracují učitelé nejčastěji a proč,
3. zjistit, zda při „prožitkovém čtení“ zůstává u dětí předškolního věku delší paměťová stopa, než-li u běžného předčítání.

#### 4. Výzkumný problém a výzkumné otázky

K vytvoření dotazníkového šetření mě přivedlo pozorování a zjištěné výsledky z mé bakalářské práce <sup>13</sup>*Specifika metod dramatické výchovy v mateřské škole*, kde jsem se zabývala konkrétními metodami a technikami pro předškolní období<sup>14</sup>, zda a čím jsou metody dramatické výchovy specifické pro děti předškolního věku. Při vyhodnocování výzkumu bakalářské práce se mi také odkrývaly poznatky, jakým způsobem byla v mateřské škole dramatická výchova chápána a následně praktikována.

Ve výzkumu diplomové práce bych ráda zjistila aktuální situaci, jakým způsobem využívají učitelé jednotlivé literární žánry. Zda se v dotazníkovém šetření objeví především čtení knih pro děti v době odpoledního klidu, anebo zda učitelé vnímají knihy i jako prostředek k řízeným činnostem v mateřské škole, a které činnosti to jsou.

V neposlední řadě, jak působí na děti dramatická výchova a jejími metodami zpracovaná řízená činnost, zda dokáže děti více zaujmout, přenést do literárního příběhu.

#### 5. Metody výzkumu

Praktická část diplomové práce se skládá ze dvou výzkumů, ke kterým jsem využila odlišné metody, takové abych v obou případech zajistila co nejspolehlivější zjištění potřebných informací. V první části výzkumu jsem využila kvalitativní dotazník, v druhé části jsem využila metodu akčního výzkumu. Následně jsem porovнала výsledky rozdílného přístupu k práci s knihou.

---

<sup>13</sup> Michlová, K.: *Specifika metod dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2007.

## 6. Výzkum

Dotazník obsahoval čtyři otevřené otázky zaměřené na práci literárními žánry v mateřské škole (dále jen MŠ). S využitím odborné literatury a vlastních zkušeností z praxe jsem vytvořila takové otázky, které by měly poukázat na aktuální situaci v MŠ, jakým způsobem předávají učitelé MŠ obsah knih dětem, s kterými literárními žánry pracují nejčastěji a při jakých příležitostech, resp. v jaké denní době.

Druhou částí výzkumu bylo zjištění z vlastní řízené činnosti s dětmi, které mělo určit, zda se liší získaný prožitek dětí z předčítaného textu od prožitku plynoucího ze zdramatizovaného textu. Výzkum jsem prováděla v běžné mateřské škole s neznámou skupinou dětí (5 – 6letých), kde není cíleně pracováno metodami DV. Aby byla zajištěna co nejvyšší míra *objektivity*, *reliability* a *validity*, hledala jsem způsob, kterým bych mohla ověřit hlubší zájem dětí o daný příběh. Proto jsem pro zjišťování rozdílů využila rozhovor s dětmi v daných skupinách, který proběhl po jednom týdnu a pomocí otázek zjišťoval, co si děti zapamatovaly.<sup>15</sup>

Prostředek, který jsem použila pro zjištění výsledků výzkumu, byla paměť. To, nakolik nás určitý příběh zaujme, souvisí s pamětí. Navíc, pokud zapojíme současně více smyslů, můžeme si toho zapamatovat více. Preiss, Křivohlavý ve své knize uvádějí, že „*lépe si zapamatujeme to, co nejen slyšíme a vidíme, ale zároveň to i můžeme ochutnat a dotknout se toho atp.*“ (2009, s. 71). Vycházím také z poznatků, že pokud mě něco baví, zajímá, chci se o tom dozvědět více, myslím na to i po přímé práci, zkušenosti s knihou.

### 6.1 Podmínky výzkumu dotazníkové šetření

Při dotazníkovém šetření jsem oslovila 45 učitelek z různých českých mateřských škol. Dotazníky jsem nechávala na školách většinou týden, podle

---

<sup>15</sup> Jsem si vědoma toho, že výzkum by mohla upřesnit a zkvalitnit znalost dětských skupin, se kterými byl výzkum realizován. Možnost pozorovat u dětí z výzkumných skupin např. volnou hru, výtvarný projev, objevení spontánní touhy samostatně knihu zkoumat, prohlížet, „číst“. Také zpětná vazba rodičů by prozradila povahu dětského zájmu o knihy apod.

možností i déle, přesto návratnost dotazníku byla 85%. Některé učitelky dotazníky ztratily nebo nestihly vyplnit, díky pracovní vytíženosti. V dotazníku předcházely otázky zjišťující věk a délku praxe respondentek.

Věkové zastoupení respondentek:<sup>16</sup>

20 – 30 let: 12 učitelek;

31 – 45 let: 20 učitelek;

46 – 60 let: 6 učitelek;

dle délky praxe:

1 – 5 let: 5 učitelek

5 – 10 let: 13 učitelek

11 – 20 let: 8 učitelek

21 – 30 let: 11 učitelek

35 – 40 let: 1 učitelka

Druhá část výzkumu probíhala v běžné mateřské škole Praha-západ, kde jsem pro předčítání knih volila odpolední klid na lůžku a pro práci s knihou ,zpracovanou metodami dramatické výchovy, dopolední řízenou činnost.

## 6.2 Vlastní výzkumné šetření

Dotazník (viz. příloha č. 1) obsahoval čtyři otevřené otázky týkající se práce učitele mateřské školy s knihou pro děti. Po získání všech dotazníků jsem udělala následný rozbor odpovědí, kdy jsem stejné odpovědi dělila do skupin, sčítala a pro přehlednost převáděla na procenta. V otázkách jsou použity záměrně slova určující převahu využívaného literárního žánru jako např. „*největší pozornost*“, „*nejčastěji pracujete*“, přesto některé učitelky vyjmenovaly téměř všechny žánry, s kterými pracují. U těchto odpovědí jsem počítala odpověď, která byla uvedena na prvním místě.

---

<sup>16</sup> Vývojové etapy dle Langmeiera, Krejčířové, 2006

### 6.2.1 Dotazníkové šetření

#### 1. Kterému literárnímu žánru (říkadlo, pohádka, poezie pro děti, příběh s dětským hrdinou atd.) věnujete při práci s dětmi největší pozornost?

První otázka měla ukázat poměr využívaných literárních žánrů učitelem v mateřské škole. Respondentky mnohdy uváděly i více žánrů najednou.

**73%** učitelek uvedlo, že nejvíce upřednostňují **pohádku a říkadlo**,

**14%** učitelek se věnuje nejvíce **pohádkám**,

**8%** učitelek napsalo **pohádku a příběh s dětským hrdinou**,

**5%** učitelek věnuje **všem literárním žánrům stejnou pozornost**.

Většina učitelek využívá ve své práci s dětmi především říkadlo a pohádku. Některé učitelky uváděly i podrobnější odpovědi, kterými doplňovaly, že říkadlo spojují zejména s pohybem, ať už celého těla nebo při grafomotorických cvičeních.

#### 2. Myslíte, že nějaký literární žánr v práci s dětmi opomíjíte? A proč?

V druhé otázce mě zajímalo, zda je nějaký literární žánr, který v mateřských školách chybí a z jakého důvodu.

**42%** učitelek uvedlo, že **nevynechává žádný literární žánr**,

**35%** učitelek napsalo, že opomíjí **poezii**,

**16%** učitelek zaznamenalo **příběh s dětským hrdinou**,

**5%** učitelek uvedlo **klasickou pohádku**,

**2%** učitelek se nevěnuje **bajkám**.



Odpovědi na druhou otázku učitelky velmi vztahovaly k věkové skupině dětí, resp. to, proč dětem nepředkládají např. poezii, odůvodňují argumentem, že „*jí děti nerozumí*“ nebo „*texty jsou dlouhé*“, „*texty jsou pracné na zapamatování*“, ale i „*sama k poezii nemám vztah*“. Zajímavé byly i odpovědi, že nezařazují klasickou pohádku, protože jsou „*texty příliš dlouhé a pro dnešní děti nezáživné*“. Odpověď ovlivňuje i to, jak jsou učitelky znalé, co vědí o literatuře pro děti, žánrech atd. Odpověď signalizuje, že v tomto nejsou příliš vzdělané, zejména když hodnotím odpovědi vztahující se k poezii pro děti a klasické pohádce.

### **3. Při jakých příležitostech/v jaké denní době v MŠ využíváte literaturu pro práci s dětmi nejčastěji?**

Tato otázka měla zjistit, zda učitelky využívají různé literární žánry i pro jinou část dne než před odpoledním klidem. Jestli některé literární žánry zapojují i do řízených činností popř. projektů.

**76%** učitelek čte nejčastěji **před odpoledním klidem**,

**16%** učitelek uvádí za nejčastější denní dobu dopolední, resp. **řízené činnosti**,

**8%** učitelek napsalo, že se věnují čtení **v průběhu celého dne**.

Shrneme-li tuto otázku, tak zjistíme, že 3/4 učitelek se věnuje literatuře, resp. čtení knih především v době před odpoledním klidem, kdy má kniha za úkol děti zklidnit popř. uspávat.

### **4. Jakým způsobem dětem literární text předáváte nejčastěji?**

Touto otázkou jsem chtěla odhalit, zda učitelé využívají i jinou formu předávání textu než-li samotné předčítání.

**81%** učitelek uvedlo **předčítání, mluvené slovo**,

**19%** učitelek napsalo současně **četbu a dramatizaci, loutkové divadlo**.

Téměř u 20% učitelek se potvrdilo, že využívají i jinou formu předávání textu, než-li je samotné čtení. Uvedly, že využívají dramatizace a loutkového divadla, přičemž není zcela jasné, co zahrnují do pojmu dramatizace. Dalším zkoumáním by mohlo být, jak vnímají pojem dramatizace, protože v otázce se uvádí „nejčastěji“, znamená to tedy, že několikrát za týden nacvičují s dětmi nějaké pohádky a následně je pak přehrávají pro ostatní děti, rodiče? Nebo vnímají pojem dramatizace jako vlastní předvedení pohádky dětem a využívají k tomu nejčastěji loutkové divadlo? V odpovědích se potvrdilo, že učitelky využívají literaturu jako možné východisko dramatické výchovy, a to zejména pro dramatizaci pohádek.

### **Shrnutí dotazníkového šetření**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelky se nejvíce věnují čtení před odpoledním spánkem popř. klidem, kdy (dle první otázky) nejčastěji využívají pro četbu pohádku pro děti. Říkadla učitelky spojují především s pohybem, příp. s grafomotorickým cvičením, kde si kladou za cíl uvolnit tělo nebo části těla, zároveň posílit prostřednictvím pohybu (vytleskávání, dupání atd.) nácvik slabikování, resp. nácvik a přípravu na čtení, ale i cit pro rým a zároveň „ukotvit“ říkadlo v paměti pomocí smyslů (sluchu, zraku) a pohybu.

Zajímavé bylo, že i přes použití superlativů v otázkách některé učitelky vyjmenovaly všechny literární žánry, s kterými pracují a navíc svou odpověď i potvrdily u druhé otázky, kde uvedly „*nevynechávám žádný literární žánr*“. Samozřejmě by to byl ideální stav v mateřských školách, přesto si myslím, že odpovědi jsou učitelkami mírně idealizovány, popř. nedostatečně promyšleny. Při tolika pedagogických, administrativních, organizačních povinnostech, kdy mnohdy učitelky nevědí, zda mají dříve pozorovat, hodnotit, organizovat, vést dopolední kroužky nebo se i starat o estetickou stránku tříd, je úžasné, pokud se věnují všem literárním žánrům a žádný neopomíjejí.

V poslední otázce se také objevil i jiný způsob předávání čteného textu, než-li je samotné čtení. 19% učitelek uvedlo dramatizaci a loutkové divadlo,

pokud si jsou učitelky vědomy významu pojmu dramatizace, jedná se tedy o vizuální zobrazení čteného textu, přičemž je zřejmé, že se jedná nečastěji o pohádku příp. příběh s dětským hrdinou. Z celého dotazníkového šetření také vyplývá, že učitelky jsou velmi nejisté v literárním žánru - poezii pro děti, nevědí, jakým způsobem ji mají předkládat dětem. Z jejich uvedených odpovědí také vyplývá, že 35% učitelek poezii pro děti vůbec nevyužívá, protože k ní buď samotné nemají vztah, což shledávám jako neprofesionální, anebo neumějí najít vhodnou cestu, jak ji dětem přiblížit.

### 6.3 Vlastní realizace v MŠ

Akční výzkum jsem prováděla v MŠ Karlická v Černošcích, okres Praha – západ, kde tento rok mají tři třídy 5ti až 6tiletých dětí. Paní ředitelka mně přidělila dvě třídy, s kterými je pracováno běžnými vzdělávacími postupy. Vzhledem k náročnému programu MŠ Karlická, jsem byla nucena se časově přizpůsobit a upravit tak délku samotného výzkumu. Paní ředitelka vymezila pro akční výzkum všechna potřebná pondělí a pátky. Chtěla jsem, aby předčítání vybraného titulu i řízené činnosti probíhalo ve stejný den, aby byly zachovány stejné podmínky<sup>17</sup>. Konkrétně tedy každé pondělí jsem s dětmi pracovala s knihou a každý pátek jsem se dětí ptala, co si z příběhu pamatují, tzn. čtvrtý den po čtení. Pro vlastní realizaci výzkumu jsem zvolila čtyři knihy pro děti a seznamovala jsem je s nimi v následujícím pořadí: od P. Čecha knihu O klíči, dále od stejného autora O mráčkovi, od T. Horvátové, O kočičce z kávové pěny a poslední kniha od J. Malíka, Míček Flíček.

Ve třídě, kde jsem pracovala metodami DV, jsem úryvky čteného textu zapojovala do řízené činnosti a střídala ho s různými technikami DV, stejný text jsem následně souvisle předčítala v druhé třídě. Při ověřování paměťové stopy jsem si odpovědi dětí zaznamenávala do speciálního archu a současně jsem děti nahrávala na kameru. Dále jsem nejdříve spočítala, kolik jednotlivých

---

<sup>17</sup> aby si děti o příběhu nepovídaly nebo nehrály si na něj venku na zahradě a děti z druhé třídy by mohly něco zaslechnout.

informací daný příběh obsahuje. Následně jsem již bez dětí bodově ohodnotila odpovědi, ve kterých za každou správnou informaci získaly jeden bod. Pokud si vzpomněly i na okolnosti, podrobnosti dané informace, připisovala jsem jim další body, např. když by nějaké dítě uvedlo, že si vzpomíná „*na chlapce, jak ležel na kopci a díval se na obláčky, které se měnily v hračky*“, získalo by body za chlapce, ležení na kopci, dívání se na obláčky a měnící se v hračky tzn. čtyři body, pokud by dítě dále pokračovalo, že „*se měnily ty obláčky v mašinku, parník, indiána*“, získalo by další tři body. Také za každou informaci byl získán bod jen jednou, tzn., že pokud byl jmenován „*chlapec*“ již v kolonce o postavách v knize, podruhé jsem to ohodnotila již bez bodu. Povídání nad knihou bylo v oddělené místnosti, vždy jen s jedním dítětem, kterému jsem pokládala pět zjišťovacích otázek:

1. Jak se knížka jmenovala, kterou jsme společně četli?
2. Kdo v knize vystupoval?
3. Co hlavní postava zažila, koho potkala?
4. Co se ti na příběhu nejvíce líbilo?
5. Znal(a) jsi knížku už předtím?

Přičemž první tři otázky byly úzce spjaté s obsahem knihy, s cílem zjistit, co všechno si děti zapamatovaly. Otázka čtvrtá měla doplňující charakter, protože mnohdy jedinci pomůže položit otázku přes prožité emoce a mohou se tak objevit nové informace. A poslední otázka byla pouze kontrolní pro platný výzkum, aby získané výsledky byly co nejvíce objektivní.

Čas na zodpovězení jsem nechávala dle individuálních potřeb, nepřekročil však 7 minut na jedno dítě. Svými otázkami jsem se snažila nenapovídat a udržet stejné podmínky pro všechny dotazované, proto jsem vždy v případě nepochopení popř. nepřesné odpovědi položila doplňující otázkou „*jak to teď myslíš?*“ popř. „*tomu jsem přesně nerozuměla, můžeš to říci jinak*“, ale většinou šlo jen o synonyma popř. blízké výrazy např. hrad, zámek, které jsem hodnotila jako správné.

Každý příběh jsem nejdříve ohodnotila celkovým počtem bodů za jednotlivé informace a následně jsem pro přehledné výsledky obou skupin (čtení, DV)

udělala průměrný výsledek jednoho dítěte z celkového počtu a převedla na procenta.

Nejdříve uvádím podrobný popis a následné reflexe jednotlivých činností a poté zjištěnou analýzu výzkumu.

### **6.3.1 Realizované příběhy**

Nejprve bych uvedla dílčí vzdělávací cíle vypracované z RVP PV (2004), které jsou společné pro všechny realizované řízené činnosti.

#### **Dítě a jeho tělo**

- rozvoj a užívání všech smyslů

#### **Dítě a jeho psychika**

##### *Jazyk a řeč*

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu

##### *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému, rozvoj paměti a pozornosti
- rozvoj tvořivosti

##### *Sebepojetí, city a vůle*

- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňující pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání

#### **Dítě a ten druhý**

- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností

## Dítě a společnost

- seznamování se světem lidí, kultury a umění

Kromě cílů vzdělávacích, jsem si stanovila ještě další cíle:

- seznámit děti s knihou, autorem a ilustrací
- vzbudit v dětech zájem o danou knihu, prohloubit jejich vztah k určité knize
- seznámit děti s metodami a technikami dramatické výchovy
- vymezení neznámých pojmů v obsahu knihy

### I. PAVEL ČECH – O KLÍČI

*„Obrázek, který by tu ani nemusel být, ale i tyto krátké kalhoty s děravou kapsou hrají v téhle knížce důležitou roli.*

*Jsou dny, kdy se dětem do školy nechce. A klukovi se dnes nechtělo snad nejvíc ze všech. Netěšil se na první hodinu matematiky ani na žádnou další. Nechtělo se mu celý den, sedět v lavici a čekat tak nekonečně dlouho, až naposledy zazvoní. Do školy... zrovna když je tak krásný den. Určitě by se dnes dalo prožít nějaké velké dobrodružství.... Copak to tam leží?*

*Klíč!*

*Páni, ten musí být starý... A jak je velký a těžký. Mohl by být od toho strašidelného opuštěného domu na konci města. Možná střeží nějaké velké tajemství třeba třináctou komnatu. Nebo bych se s ním mohl dostat do kouzelné zahrady, takové jako je v té knížce, co jsem dostal na Vánoce. Chodil by do ní a hrál si tam na indiány. A jak je zrezavělý, mohl klidně ležet sto roků na dně moře, než ho vylovila nějaké ponorka. Taky může být od tajné zásuvky. Ty prý bývají v těch starých skříních na zámcích. Třeba je v té zásuvce schovaná strašně, ale strašně stará mapa ostrova, na kterém si piráti ukrývali poklady. Když bych měl mapu, mohl bych na ten ostrov jednouše doplout a poklad najít. Klíč je určitě od té truhly, kterou vykopu. Bude plná zlatých prutů, diamantů a perel. Na dně budou pirátské bambitky a nože! O klíč bylo možná svedeno mnoho velkých bitev a soubojů. Je taky docela možné, že spadl z balónu, který v bouři začal ztrácet výšku a posádka musela vyhodit všechnu zátěž. To bude*

*ono, jak by se tady jinak klíč tak zničehonic objevil. Co když po něm právě teď pátrají nejslavnější detektivové světa. A za jeho nalezení je vypsána nějaká úžasná odměna, milión a kolo k tomu. Rozhodně nevypadá jako obyčejný klíč. Možná je od majáku, který stojí na konci světa. Nahoru vedou dlouhé točité schody a jeho světlo už zachránilo spousty lodí. A co když natahoval nějaký stroj? Úžasný vynález, třeba i perpetuum mobile. Príma by bylo, kdyby byl od dveří kina. Mohl by tam v noci tajně chodit a pouštět si filmy.. Jejda, to je hodin, vždyť za chvíli zvoní! Šup klíč do kapsy. Dnes to stihnu jen tak tak, říkal si kluk a ani si nevšiml, že za ním něco cinklo o zem. Ve škole, jak už to tak někdy bývá, se čas zpomalil, ale nakonec vyučování přece jen skončilo a ulice byla plná dětí. Jeden z kluků zahlédl něco na zemi. Jé, to je ale zvláštní klíč. Od čeho asi je a jak se sem dostal? Páni, mohl by klidně být od ...“*

**Pramen:** Čech, P., O klíči, 1.vyd. Havlíčkův Brod: Literární čajovna Suzanne Renaud, 2007, ISBN 80-86653-13-6

**Věková skupina:** 5 – 6 let

**Počet dětí:** 20 dětí

**Obsah:**

1. Otvíráme „13. komnatu“
2. Hádej, co je uvnitř
3. Seznámení s knihou, čtení úryvku
4. Zahrada
5. Tajná zásuvka
6. Bitva
7. Klíč na památku

**Čas:** 45 minut

**Pomůcky:** látkový neprůhledný sáček s klíči, triangl, různé papírové krabičky, přírodní materiály ( např. kameny, šišky, mušle, dřevěné korálky ), malé kartičky z tvrdého papíru, tužky

## 1. Otvíráme „13. komnatu“

- *rozehřátí*

Děti chodí volně po prostoru a učitel, později i s dětmi, povídá krátkou říkanku, která se bude vždy opakovat: *Odemyky zamyky, otvíráme za kliky, zvířata, věci, děláni, ať je tady samé ... (skákání, lezení, vrčení, houkání, kvákání...)*. Jak se vysloví „*dělání*“, děti začnou předvádět. Po krátkém úvodu hry, učitel dá do prostoru židli a zapojí se i děti a začnou doplňovat „*dělání*“, při například vrčení, můžeme vést děti, aby i předvedly, co může vrčet (auto, pes apod.).

### Reflexe:

Na začátku hry jsem doplňovala říkanku sama, snažila jsem se v dětech probouzet všechny možné varianty. Když jsem řekla skákání, všechny děti začaly skákat po dvou (např. jako ptáčky). Zeptala jsem se jich, jak ještě můžeme skákat, děti tak napadaly různé možnosti: po jedné noze, skákání do stran, jako panák, z jedné nohy na druhou atd. Z prvního nápadu se tak dařilo předvést několik, mnohdy zábavných, variant. Po zapojení dětí se objevovaly střídavě jak pohybové tak i zvukové „*dělání*“.

## 2. Hádej, co je uvnitř

- *smyslová hra, navození tématu*

Děti sedí v kruhu, učitel pošle látkový sáček s klíči (5 ks.), každé dítě si sáhne dovnitř a jen mlčky hádá, co by mohlo být uvnitř, nikdo zatím neprozrazuje. Následuje otázka: „*co je uvnitř*“?

Pak učitel vysype klíče doprostřed a děti si po prohlédnutí vyberou klíč, který se jim nejvíce líbí, který je něčím zaujal a řeknou, co by mohl odemykat.

Po vyslovení všech nápadů se učitelka zeptá: „*Co kdyby otvíral 13.komnatu? Víme, co to znamená?*“

### Reflexe:

Dětem se dařilo vydržet a neprozradit, co je uvnitř. Zdálo se, že všechny děti znaly správnou odpověď, jen některé děti potřebovaly delší čas na prohmátání.



Děti si vybíraly ze všech klíčů, jak nové, tak i klíče zastaralé. Mezi hlavními nápady byly vchodové dveře, skříň, kouzelná komnata, truhla, hrad, zámek.

### 3. Seznámení s knihou, čtení úryvku

*Obrázek, který by tu ani nemusel být, (...) co jsem dostal na Vánoce.*

„A my se do takové zahrady podíváme.“

### 4. Zahrada

- boční vedení dětí, simultánní improvizace, štronzo

Učitel uvede děti do situace několika větami: *„Otvíráme dveře klíčem do kouzelné zahrady, prodíráme se tam keřem nebo lezem na stromy a když slezem, tak si hrajem (zase) třeba na: ... indiány, piráty, pohádkové postavy. Po každém vyřčení nového „hraní“, se učitel nejdříve zeptá, co by mohli dělat takoví indiány, piráti popřípadě pohádkové postavy. Po rozehrané situaci, učitel trianglem „zmrazí“ děti, obchází je a dotykem jednotlivé dítě „rozmrazí“ a zeptá se „co zrovna děláš? Snaží se rozvést krátký rozhovor. („Aha, rozděláváš oheň a čím ho rozděláváš, daří se ti ho rozdělávat?)*

### Reflexe:

při první improvizaci na indiány se objevilo pouhé indiánské houkání, improvizaci jsem zastavila a udělala jsem na doporučení mého vedoucí práce tzv. „kolečko“, kde jsem se dětí zeptala, co by mohli indiáni všechno dělat. Zajímavé bylo, že děti odpovídaly úžasnými nápady od stavění teepee, rozdělávání ohňů, přes tanec, po svazování nepřítele a samozřejmě lov a boj a když jsem znovu rozehrála improvizaci říkankou, děti opět začaly jen houkat a pobíhat. Připomenula jsem jim, že je napadly předtím i jiné věci, pak se teprve rozehrála krásná improvizace a některé děti velmi věrohodně předváděli indiánské činnosti. U pirátů převažovalo bojování, ale objevilo se i řízení pirátské lodě nebo otvírání truhly s pokladem. V pohádkových postavách se projevíly i sledované dětské seriály a filmy jako různí roboti, gormiti, Harry Potter ale i tradiční čerti a strašidla.

## 5. Tajná zásuvka

- smyslová hra

Učitel nejdříve přečte další část knihy „*Chodil by do ní (...) Třeba je v té zásuvce schovaná..*“ Nechá děti napínat. A prozradí jim, že ve třídě jsou schované krabičky označené samolepkou, na které je klíč. Zatím se do nich nebude nikdo dívat, jen je donese do kroužku.

Učitel pošle jednotlivě krabičky po kroužku a různými znaky (zatřepáním, potěžkáním) dětí zkusí odhalit, co by mohlo být v krabičkách.

Při otvírání jednotlivých krabiček, učitel zjišťuje od dětí, proč si myslí, že si to tam někdo dal, schoval a kdo to mohl být? Proč si věci schováváme a zamykáme, mohlo to být pro nás cenné apod.).

### Reflexe:

Při této aktivitě bylo cítit neuvěřitelné napětí, očekávání, co bude v jednotlivých krabičkách. Bohužel pro velký počet dětí ve skupině nebylo možné, aby si každé dítě vyzkoušelo zatřást, potěžkat s každou krabičkou. Bylo zajímavé, že některé děti (zejména kluci) odpovídaly spíše obecně „*něco kovového*“, „*asi papíry*“ a dívky naopak konkrétní věci jako lego, pastelky, klíče.

## 6. Bitva

- hra v roli, štronzo

Učitel vstoupí do další části čteným úryvkem „*Třeba je v té zásuvce schovaná (...) velkých bitev a soubojů.*“ Učitel vyzve děti, aby se rozdělily do malých skupin a řekne jim, že každá skupinka sehraje krátkou scénku bitvy nebo souboje, ve kterém ale nesmí nikoho nic bolet. Děti si mohou vybrat, o jaký souboj půjde, zda pirátský, rytířský, válečný apod. Po krátké rozehraní scénky učitel zastaví štronzem a nechá diváky, ostatní děti, hádat o jakou bitvu se asi jedná, o co v ní asi jde, kdo vyhraje apod.

### Reflexe:

V této třídě byl téměř vyrovnaný počet chlapců a dívek. Předpokládala jsem, že dívky možná nebudou mít zájem vyzkoušet tuto aktivitu, a tak jsem měla

připravené, že dívky budou hlavně hádat, co nám kluci předvádí. Překvapení bylo, že právě dívky se hnaly do předvádění a navíc vymyslely úplně jiné bitvy a souboje, než jsem očekávala. Chlapci předváděli hlavně pirátské nebo sportovní souboje, ale objevila se i bitva robotů a dívky předváděly souboj zvířat, v první skupině to byli nosorožci a v druhé souboj žiraf.

## **7. Klíč na památku**

Učitel rozdává dětem tužky a malé obdélníky ze čtvrtky. Oznámí dětem, aby namalovaly nějaký klíč a položily ho obrázkem dolů doprostřed kruhu. Až všechny děti odevzdají svůj klíč, učitel klíče zamíchá a vyzve pak děti, aby si nějaký papírek vybraly. Nikdo by neměl mít svůj klíč. Nakonec položí otázku: „*od čeho by mohl být náš nový klíč?*“ Klíč si ponecháme na památku.

### **Reflexe:**

Při této závěrečné aktivitě jsem zřejmě podala neúplné zadání, protože jsem zapomněla zdůraznit, že namalované klíče na závěr darujeme někomu jinému. Zejména dívky, které si zdánlivě daly větší práci s namalováním svého klíče, hodnotily negativně nepodařené klíče a měly tendence je vyměňovat. Mně se naopak líbilo, že každý klíč byl jiný, osobitý a skýtal tak různorodé nápady, které se objevily v dětských výpovědích. Namátkou uvedu příklady: od pokladu, od tajemství, od cukrárny, od deníčku, od jeskyně.

### **Shrnutí na závěr:**

Největším zklamáním pro mě byl vysoký počet dětí ve třídě a vymezený čas pro danou řízenou činnost. Pro platný výzkum jsem potřebovala s dětmi vše provést v jednom dopoledni jako v čtené fázi výzkumu. Mnohdy byly rozehrány velmi pěkné situace, které by stály za to více rozpracovat. V běžné praxi v mateřské škole bych ale tento problém nemusela tak řešit, protože bych mohla tuto přípravu rozpracovat do celého týdne. Řekla bych, že děti příběh velmi zaujal, těšily se na další čtení. Bylo cítit velké napětí (co přijde, jak to dopadne) a trochu i zklamání, že je naše dopoledne u konce. To usuzuji z toho, co mi děti průběžně i na závěr sdělovaly.

## Čtená verze I.

Čtení knihy jsem prováděla ve stejné mateřské škole. Využila jsem dopolední čas, protože děti zůstaly ve třídě kvůli mrazivému počasí. Byly ještě ve více aktivní než při odpoledním odpočinku, kdy se stává, že některé děti usínají i při čtení.

Děti seděly u mě v hloučku, aby dobře slyšely i viděly na doprovázející ilustrace. Domnívám se, že ke čtení knih v mateřské škole patří i doprovodná ilustrace, dětem tak mnohdy napomáhá dotvářet představu příběhu, zejména pokud se jedná o obrázkové knihy s krásnými ilustracemi. Snažila jsem se zachovat stejné podmínky, jaké bývají běžně při čtení před odpoledním klidem. Je tedy možné, že při následném znovuvybavení příběhu se může projevit i zrková paměť, ale i v první třídě, kde jsem pracovala metodami DV, jsem dětem ilustrace ukazovala. Knihu jsem jim nejdříve představila. Příběh jsem se snažila číst poutavě, používala jsem mimiku, hrála jsem si s hlasem a kladla i průběžné otázky, abych si ověřila, že děti porozuměly všem výrazům i hlavní myšlence příběhu.

Bylo zde patrné, že celá kniha děti opět velmi zaujala. Poutavé ilustrace vzbuzovaly v dětech zájem a zvědavost, co jim příběh přinese, ale rozpoutávaly v nich i vzpomínky, zkušenosti, které mi během čtení chtěly sdělovat. Řekla bych, že se jim i velmi líbilo, že obrázky v knize nejsou tak jednoznačné, resp. při delším prohlížení ilustrace člověk objeví mnoho detailů, figur, znamení.

Po přečtení si některé děti chtěly knihu znovu prohlédnout, to se v první třídě neobjevilo.

## II. PAVEL ČECH – O MRÁČKOVÍ

*„Bylo ráno a kluk se probudil. S čím si dnes budu hrát, přemýšlel. Do pokoje vklouzla vůně babího léta. Co kdybych se vypravil na kopec, už tolikrát jsem se tam chtěl podívat. A vezmu si s sebou nového kamaráda. Za malou chvíli už byl před domem. Nazdar kluci, dnes mám v plánu něco lepšího. Ahoj Eliško, zahrajeme si až zítra. Kuličky ho lákaly, ale pak kamarádům jen zamával. Dnes hrajte beze mě, jdu pouštět draka. Na konci města se v dálce modral kopec.*

*Z okna tak vysoký nevypadal; kluk se těšil, až bude nahoře. Bylo tam krásně. Z osamělé jabloně si natrhal jablka vyhrátá od sluníčka. Město zůstalo někde hluboko dole. A teď draku..leť. Kluk pobíhal sem a tam, až byl celý udýchaný. Když se zastavil, drak spadl do trávy. Ach jo, asi je slabý vítr. Hele, tamten mráček vypadá úplně jako můj vlak. A co by mohlo být tohle? Už to mám. Parník plující modrým mořem. Indián jako z knížky, kterou mně četl tatínek. A teď mráček vypadá zase jinak. Už se to tam černá. Uleť mráčku! Rychle draka! To je ale vítr, skoro ho neudržím. Záchrana na poslední chvíli. Začaly padat velké ledové kapky. Kam se schovat? Nad klukem rachotily hromy. Ještě že je tu jablůňka. Bouřka netrvala dlouho. Na mokrou trávu dopadaly poslední třpytivé kapky. Chudák mráček, pomyslel si kluk. Obloha nad kopcem se rozzářila barvami. A pak se mráček znovu objevil. Zrůžověl od zapadajícího sluníčka, jako by klukovi děkoval za záchranu. Kluk věděl, že je čas vrátit se domů. Dolů to šlo rychleji než nahoru. Ulice byly ještě plné kaluží. Město spalo a za oknem seděl kluk. Nespál, a přesto snil. V dálce viděl kopec a nad ním tiché a modravé nebe. V tu chvíli uviděl padající hvězdu. Než zmizela za obzorem, přál si tisíc přání.“*

**Pramen:** Čech, P., O mráčkovi, 1.vyd. Havlíčkův Brod: Literární čajovna Suzanne Renaud, 2005, ISBN 80-86653-05-6

**Věková skupina:** 5 – 6 let

**Počet dětí:** 21 dětí

**Obsah:**

1. Seznámení s klukem
2. Pokoj
3. Příchod kluka
4. Mám něco lepšího
5. Seznámení s knihou, čtení úryvku
6. Cesta na kopec
7. Obláčky
8. Už se to tam černá

## 9. Přání pro kluka

**Čas:** 60 minut

**Pomůcky:** kšiltovku, papírového draka, obrázky s obláčky, černá látka, dětské hračky: kyblík s lopatkou na písek, míč, kuličky na cvrnkání, křidu.

### 1. Seznámení s klukem

- uvedení do příběhu

Učitel do kroužku položí předměty, které by mohly patřit klukovi z knížky (lopatička s kyblíčkem na písek, tři kuličky na cvrnkání, kšiltovka, křida, míč)

- Otázka dětem: „*komu by mohly patřit tyhle věci?*“ (doplňující otázky, pokud děti nevědí... babičce? Tatínkovi? ) .....*“Ano, nějakému klukovi“*
- „*kde asi bydlí, jak to u něj vypadá?*“

### Reflexe:

Děti okamžitě určily, komu věci patří. Vedla jsem je jen k tomu, aby si upřesnily přibližný věk, což nakonec nebylo až tak podstatné a zbytečně to rozpoutalo „hru s čísly“, která na mě vykřikovaly.

### 2. Pokoj

- vytvoření prostředí

Učitel vyzve děti, aby společně vytvořily dětský pokoj. Vede a usměrňuje děti otázkami: „*Zkusíme mu tady udělat jeho pokojíček, co tam všechno asi má? ... postel, hračky, okno, dveře, skříň.*“.

### Reflexe:

Tuto aktivitu bych hodnotila jako nejméně podařenou ze společného dopoledne. Snažila jsem se předejít tomu, aby děti nenanosily zbytečně věci a zůstaly jen u těch podstatných. I přes prvotní ujasnění, co tedy všechno budeme stavět, vládl zmatek, děti nepracovaly jako skupina, ale spíše

jednotlivě. Jeden něco postavil a druhý si z toho něco pak vzal pro svou stavbu. Vznikaly zbytečné konflikty. Další nevýhoda byla, že děti měly ještě z ranních her postavenou nějakou stavbu, kterou chtěly pro tuto aktivitu využít. Zde jsem měla zřejmě říci, abychom si našli jiný prostor, protože některé děti se nezapojovaly vůbec, a to z možného důvodu, že už je vlastně hotovo. Při této aktivitě panoval chaos. Příště bych volila jiný způsob. Například bychom mohly tvořit prostředí společně v kroužku, přičemž, kdo by řekl postel, doběhl by s kamarádem pro něco, co by mohlo postel nahrazovat, a tak by se to pro nás ostatní přijalo. Uteklo nám mnoho zbytečného času a řekla bych, že se po hezkém namotivování některé děti „ztratily“.

### **3. Příchod kluka**

- učitel v roli

Učitel si nasadí kšiltovku a přichází mezi děti do dětského pokoje. Probudí se, zívne, protáhne se, ani se neumyje, „s čím si dnes budu hrát?“ Začne si hrát třeba s kostkami. Pak se podívá směrem k oknu, vykoukne a uvidí kopec. „co kdybych se vypravil na kopec a vezmu si s sebou kamaráda.“ Oblíkně se a jde, zabouchne dveře.

Učitel si potvrdí, že děti porozuměli viděnému: (jednalo se tedy o kluka, co tam všechno dělal, jakého si vzal s sebou asi kamaráda a kam s ním šel? .. Na kopec.)

### **Reflexe:**

Věděla jsem, že se děti s touto technikou ještě nesetkaly, a tak jsem je předem upozornila, aby se jen dívaly a pozorně sledovaly, kdo mezi nás přijde a co bude dělat. Přes mé jisté obavy se tato technika vcelku podařila. Děti se nejdříve začaly schovávat, chichotat, pak ale vyhlížely ze svých úkrytů a pozorně sledovaly klukovo počínání.

### **4. „Mám něco lepšího“**

- hra v roli

Hra na odmítání nabídek her od kamarádů. Učitel se stane ještě na malou chvíli klukem z knížky a vychází ze svého pokoje, potkává své kamarády z okolí, kteří mu nabízejí různé hry. On ale vždy odmítne s tím, že má něco lepšího nebo s příslibem na jindy apod. Vytvoříme skupinky několika dětí, jak si s něčím hrají, kolem prochází náš kluk s kšiltovkou, děti ho lákají ke hře, kluk ale odmítne a odchází dál. Potkává další kamarády, kteří ho lákají, on má ale jiný plán, „*má něco lepšího*“.

### **Reflexe:**

Zpočátku byly děti až urputné ve svém nabízení a našeho procházejícího kluka z knížky úplně zasypávaly různými nabídkami. Líbilo se mi, že jeden kluk si zacpal uši a odešel. Děti jsem upozornila, že by ty nabídky her měly vypadat jinak. Příště bych nejen hru začala, ale začlenila bych se i do nabízení a lákání. Později se hra již dařila a procházející kluk nebyl ostatními tak utlačován. Při odmítání zůstávaly děti stále u stejné věty „mám něco lepšího“, i když jsem v prvním předvedení použila čtyři různé výroky odmítnutí.

### **5. Čtení a odhalení „kamaráda“**

- čtení z úryvku

Učitel položí dětem otázku: „*Co myslíte, že má kluk v ruce, když pořád říká, že má něco lepšího a odmítnul všechny kluky, co ho lákali ke hře*“. (Necháme děti chvíli hádat). Pak si přečteme kousek knížky o našem klukovi. „*Bylo ráno a kluk se (...)dálce modral kopec.*“

### **Reflexe:**

Děti se domnívaly, že „kamarád“ bude nějaký domácí mazlíček (morče, králík). Na čtení se mi líbilo, že se z řad dětí se ozývalo: „*jéé, na to jsme si hrály, to jsme dělaly, ten tu byl*“)

### **6. Cesta na kopec**

- boční vedení



Učitel vypráví a děti předvádějí: „*Ted' se z nás všech stanou kluci z naší knížky. Pod rukou si neseme draka a potkáváme naše kamarády na písku, jak si hrají... odmítáme, jen mávneme rukou, ne ne, dnes mám v plánu něco lepšího; přeskočíme pár kanálů a na některé zase schválně šlápneme, kopneme do malých kamínku, co se nám připletou do cesty, přelezeme pár větších kamenů/balvanu, co nám vadí v cestě, cestou si můžeme trochu zapískat nebo zabroukat oblíbenou písničku, najednou se před námi objevil kopec, jdeme pomalu, nečekali jsme, že je tak velký a prudký, za chvíli ale už moc nemůžeme, musíme si odpočinout, zastavíme se, vydýcháme se, protáhneme se a pokračujeme dál, už se těšíme až budeme nahoře, cestou si utrháme jablko u osamělé jablůňky, co je na kopci, zakousneme se, je výborné, sladké, vyhřáté od sluníčka, moc jsme si pochutnali, zahodíme ohryzek do trávy a vyndáme draka a ted' draku leť. .... Jé, ty nám létají. A jak to létá našemu klukovi, pojd'te, přečteme si kousek dál“.*

### **Reflexe:**

Na této aktivitě je příjemné, že se děti mohou různě pohybově vyjádřit a uvolnit, nic není špatně. Někdo měl tendence i příběh dál rozvíjet, při výslapu na kopec už vytáhl draka, který ho prý poponese a půjde se mu lépe. Zábavné bylo, když jsme na závěr vypustily své draky, které se nám pak i zamotaly a my je musely hodně rozmotávat a přitahovat, někomu dokonce i uletěl.

### **7. Čtení dalšího úryvku, Obláčky**

„*A ted' draku..leť. Kluk pobíhal sem a tam, až byl celý udýchaný. Když se zastavil, drak spadl do trávy. Ach jo, asi je slabý vítr... „* Učitel naváže: „*Tak si lehl do trávy a pozoroval oblohu, díval se na bílé mraky.*“

Učitel rozdělí buď do skupin nebo do kroužku několik modrých A4 s různými bílými skvrnami, představující obláčky na nebi (vytvořené obtisky). Položí dětem otázku, co nám jednotlivé obrázky připomínají, najdeme v nich něco známého?

### **Reflexe:**

Objevily se nejrůznější nápady, ale převládala zvířata (slon, želva, dinosaur, lev, housenka, ryba, opice ale i auto a robot. Děti jsem rozdělila do tří skupin a každé přidělila dva obtisky. Líbilo se mi, že děti živě diskutovaly nad jednotlivých obrázcích a já je mohla obcházet a zjišťovat možné varianty. Následně jsem obrázky ještě vyměnila.

### **8. Už se to tam černá**

- Improvizace

Po svolání dětí do kroužku učitel přečte krátký úryvek z knihy: *„Hele, tamten mráček vypadá úplně jako můj vlak. A co by mohlo být tohle? Už to mám. Parník plující modrým mořem. Indián jako z knížky, kterou mně četl tatínek. A teď mráček vypadá zase jinak. Už se to tam černá. Uleť mráčku! Rychle draka!“* Pak dá mezi děti opět bílé obtisky představující obláčky a řekne s kšiltovkou na hlavě *„Už se to tam černá“* a začne přes bílé obláčky přetahovat černou látku. Pak nabídne někomu kšiltovku a se slovy *„rychle draka“*. Děti mohou vymýšlet různá řešení, co s drakem a černým mrakem.

### **Reflexe:**

Tuto aktivitu bych hodnotila jako vrchol našeho dopoledne, všechny děti se aktivně podílely na problému – co s černým mrakem. Snažily se i neopakovat, protože tyto etudy co s mrakem byly krátké, mohla se většina dětí vystřídat. Vymýšlely krásné nápady: zastrašovaly mrak drakem, schovaly draka pod ruku a utíkaly domů, propíchly mrak drakem, bojovaly s mrakem, schovaly se pod draka, schovaly se pod jabloň, která byla na kopci atd.

### **9. Přání pro kluka, dočtení příběhu**

- rozloučení s klukem

Učitel nejdříve dočte závěr příběhu: *„Už se to tam černá (...) zmizela za obzorem, přál si tisíc přání.“* Pak se děti pohodlně položí na koberec a mohou zavřít oči. Představí si, že je nad nimi večerní obloha plná hvězd, najednou uvidí padající hvězdu, mohou si přát přání.

Učitel svolá děti opět do kroužku a zeptá se, jaké přání by přály našemu klukovi z knížky.

### **Reflexe:**

Záměrně jsem řekla, aby vyslovily přání pro kluka a ne své vlastní, které by mohlo být pro někoho příliš soukromé. Přesto si myslím, že některá přání mohla být právě ta vlastní. Objevila se různá přání, zde uvádím některá z nich: *„nové hračky, dalšího kamaráda, aby nebyl moc nemocný, sladkosti, aby nebyl nikdy unavený a byl pořád rád, aby nikoho nezlobil, počítač s dobrou hrou.“*

### **Závěrečné shrnutí**

Příjemné překvapení pro mě byla celková vytrvalost a pozornost děti i přesto, že tato příprava trvala téměř 60 minut. Po malém nezdaru hned na začátku lekce jsem viděla velké zapojení dětí. Také si děti všimly, že je to příběh „zase o tom klukovi“, když jsem je ale upozornila, že ten první kluk už chodil do školy, oznámily mi, že je to jeho mladší bráška. Zůstaly jsme tedy v rodině.

### **Čtená verze II.**

Snažila jsem se zachovat stejné podmínky jako v prvním setkání s knihou, používat změnu hlasu, mimiku, gesta i citoslovce. Dbala jsem více na pochopení příběhu, kladla jsem několik průběžných otázek a na závěr jsem s dětmi ještě celý příběh shrnula, abych měla jistotu, že děti všemu porozuměly.

Děti příběh opět velmi zaujal, byl jim blízký a řekla bych, i když byl možná méně tajemný, byl v něm zřetelnější vrchol příběhu a možná pro děti tak bližší. Žádné dítě si však nevšimlo, že kniha je od stejného autora i ilustrátora. Během čtení ale byly děti velmi pozorné, nikdo neodbíhal ani nějak nevyrušoval.

### III. HORVÁTHOVÁ TEREZA – KOČIČKA Z KÁVOVÉ PĚNY

*Byla jednou jedna kočička, ne veliká, ne maličká, a narodila se odpoledne, přesně o půl jedné...ale popořádku.*

*Víš, co se stane, když maminka vypije tureckou kávu? Vyluští z lógru, že zima bývá k ránu, zatímco když tatínek koupí nový kávovar, hostů nám přibude i židlí pár.*

*A co když hrnek plný kávy a pěny zůstane omylem na topení? Potom...jó potom, ale stane se to jednou za sto let a je k tomu zapotřebí:teplota tak akorát, trochu cukru a skořice a nějaké to chrápání, se z teplé kávy a nadýchané pěny narodí kočička.*

*Tady ji máme, protáhla si hřbet, a šup, už je na ubruse, ťap, ťap, ťap... Napije se z mističky, ochutná smetanu a narostou jí fousy... Tak, teď je to teprve opravdová kočka, jen ulovit myš.*

*Brrr, ale kávové kočičky se myši bojí, jsou moc velké, ani by je v zubech neunesly.*

*Kočky v domě nestrpím, křičí paní Jehličková, právě se totiž probudila a hned uviděla na parádním ubruse otisky kočičích pacek!*

*Žuch, kávová kočička dopadla do čerstvě napadaného sněhu. Už se nevracej, ty potvoro!!! Kočička smutně kráčí ulicí, zebe ji kožíšek a studí tlapky. Promrzlá kočička stojí na křižovatce a neví kudy kam. Všude kolem drnčí, chrčí, plivou a poskakují obrovské plechovky na kolečkách. Kočička se celá třese, hup, radši si vlezla do velkého hrnce.*

*Je tu tma a vůbec to tu nevoní. Kočičko, kávičko, vždyť je to popelnice. A v ní tři velké krysy... Utíkej!*

*Tady jsou jedny dveře otevřené a schody vedou rovnou do prádelny. Tam kočička počká do jara. Občas jí někdo nalije do misky mléko. Když nespí nebo se zrovna nemyje, prohlíží si kočička barevné obrázky. Je na nich teplo a všichni se koupou... copak venku bude pořád mráz?*

*Kdepak... přece jen přišlo jaro. Kočička opatrně našlapuje, zkouší, jestli první tráva nepíchá. Ale ne, je měkká. Každý teď chodí za dvůr do zahrady. Za*

*chvíli je to tam jako na kostkovaném ubruse. Tady roste mrkev, tamhle kedlubny a tady hrášek.*

*Jaro voní hezky. I když ne kafíčkem, jako pěna, ze které se kočička narodila. Někdy si na tu vůni vzpomene a jej í smutno. Z kávové kočičky se stala kočka toulavá. Toulala se i včera: procházela se po parku a uviděla parádní klouzačku. Fííí, kožíšek po ní klouže jako po másle. Sjela rovnou do pískoviště. Uf, to se lekla – ale pod kyblíkem naštěstí krysy nebydlí.*

*Zvířata na hřiště nepatří, křičí ten pán, příště si přečti řád. Copak kočičky umí číst? Kočička utíká přes hory doly, v břiše jí kručí, nožky bolí.*

*Na téhle zahradě ještě nebyla. Nevoní sice jako hrníček s kávou, ale voní hezky, po prádle. A nejlepší je to v koši. Mamííí, podívej, křičí Josífek, tady spí kočička, je celá bílohnědá, že si ji necháme!*

*Teď už klidně může začít podzim...*

**Pramen:** Horváthová, T., Kočička z kávové pěny, Praha: Baobab, 2006, ISBN: 80-87022-04-1

**Věková skupina:** 5 – 6 let

**Počet dětí ve skupině:** 23 dětí

**Obsah:**

1. Seznámení s kočičkou
1. Všude samá kočka
2. Paní Jehličková
3. Divadélko „U tří kočiček“
4. Kočička v rámečku I.
5. Prádelna
6. Pelíšek pro kočku
7. Kočička v rámečku II.

**Čas:** 60 minut

**Pomůcky:** káva v sáčku, triangel, papírový rámeček, maňásek kočičky, látky, šňůra, šálek s kávou a pěnou.

## 1. Seznámení s kočičkou

- uvedení do příběhu.

Učitel položí doprostřed kroužku hrnek s kávou a pěnou, dále pošle po kroužku sáček s kávou, aby si děti přičichly.

- o otázka do kroužku: „*víte, co se stane, když zůstane hrnek plný kávy a pěny omylem na topení?*“
- o „*ale co se stane, když je teplota tak akorát, trochu skořice a cukru a stává se to jen jednou za sto let – co to znamená, když je něco jednou za sto let?*“

Učitel po vyslechnutí všech dětí přečte: „*Potom (...) narodí kočička.*“

### Reflexe:

Sáček s kávou jsem držela a děti jenom obcházela, aby si přičichly. Měly mít zavřené oči a vydržet až dokonce. Tato aktivita se nám nepodařila úplně nejlépe. Děti začaly už v průběhu vykřikovat, co je v sáčku a někteří chlapci to i nelibě komentovali. Nicméně ale všichni vykřikovali, že je v sáčku káva. Když jsem se dětí zeptala, co se asi stane, když zůstane hrnek plný kávy na topení, chlapci se hodně opakovali v nápadech jako „*vybuchne to*“, „*roztříští se*“, „*dáme tam bombu*“, „*napění se a vybuchne to*“. A dívky zase vymýšlely „*kdyby šel někdo kolem, mohla by se vylít*“ nebo „*by hrnek spadnul a rozbil se*“.

Při položení druhé otázky většina dětí zaznamenala pouze rozdíl od předešlé otázky ve skořici a cukru a „držely“ se jejím vzájemným mícháním. „*Vznikne kaše, skořicová káva apod.*“ Jeden chlapec pak řekl „*narodí se z toho kluk*“. To rozvinulo tok myšlenek a z kávy se rodili: králíčky, myšky, holčičky.

## 1. Všude samá kočka

- hra v roli

Všechny děti se změní do rolí koček. Učitel je nechá chvíli rozehrát, a pak jim našeptává, co všechno mohou dělat:

„*A tady ji máme (kočičku), protáhla si hřbet a šup už si hraje, s klubíčky, s ostatními kočičkami, mňouká, a šup už je na ubruse, ťap ťap, napije se*“

*z mističky, ochutná smetanu a narostou jí vousky, teď je to teprve opravdová kočička, jen ulovit myš.“*

Dále dočíst: *„Brr, ale kávové kočičky se myši bojí, jsou moc velké, ani by je v zubech neunesly. Kočky v domě nestrpím, křičí paní Jehličková, právě se totiž probudila a hned uviděla na parádním ubruse otisky kočičích pacek!*

#### **Reflexe:**

Tato aktivita byla pro mě velmi hlučná a zdánlivě chaotická, až z videozáznamu, jsem postřela, kolik dětí velmi věrohodně předvádělo kočičky, zejména kočičí hru.

### **2. Paní Jehličková**

- pohybová hra

Pohybová hra na honěnou. Děti jsou opět kočičkami a jedno dítě se stává paní Jehličkovou, která má v ruce utěrku a honí kočičky pryč z domu. Vždycky zavolá *„kočky v domě nestrpím!“* a vyběhne s utěrkou na kočičky. Koho dohoní a hodí mu utěrku na rameno, předává babu. Ta zase začne *„kočky v domě nestrpím.“*

#### **Reflexe:**

Pro děti jsou tyto typy her velmi oblíbené a ani tahle pohybová hra nebyla výjimkou.

### **3. Divadélko „U Tří koček“**

- hra v roli

Učitel vyzve tři děti, aby hrály kočičky, kterým přečte několik vět z knížky. Ostatní děti se střídají dle situace. Na závěr mohou i zbylé děti říkat, co mohlo ještě kočičky potkat.

- *„Žuch, kávová kočička dopadla do čerstvě napadaného sněhu. Už se nevracej, ty potvoro!!! Kočička smutně kráčí ulicí, zebe ji kožíšek a studí tlapky.*

- *Promrzlá kočička stojí na křižovatce a neví kudy kam. Všude kolem drnčí, chrčí, plivou a poskakují obrovské plechovky na kolečkách.*
- *Kočka se celá třese, hup a radši si vlezla do velké hrnce*
- *je tam tma a vůbec to tam nevoní, kočičko kávičko, vždyť je to popelnice, a v ní tři velké krysy utíkej.“*

#### **Reflexe:**

Nejdříve jsem začala opravdu jen s třemi dětmi, ale pro velký počet dětí ve skupině, jsem to posléze změnila a střídali jsme se po pěti. Až po rozhraní krátkých etud, jsem si uvědomila, že na všechny kočičky reagují útekem a hledáním skryše, což samozřejmě bylo dáno příběhem z knihy, ale „divadélko“ připomínalo spíše hru na honěnou. Změna nastala, když se ostatní děti zapojily do vymýšlení. Zaznívalo: „*letěl tam motýlek*“, nechávala jsem děti hned tyto nové situace rozehrávat. Další byly: „*běžela tam myš, potkají slimáka, zlého psa, donést jim mlíčko*“.

#### **4. Kočka v obraze**

- vcitování do pocitů kočičky

Učitel pošle po kroužku rámeček z papíru a děti se opět stanou kočičkami a ukážou v rámečku, jak se cítí.

#### **Reflexe:**

Zde se objevovaly různé pocity. Z počátku se děti do rámečku usmívaly, připomenula jsem jim, že je paní Jehličková vyhodila z domu a zůstaly venku úplně samotné. Pak se přidaly pocity naštvání i smutku. Opět jsem si ale uvědomila, že předešlá hra na „divadélko“ skončila vlastně příjemně. Kočičky dostaly mléko, pohrály si s motýlkem atd., takže kočičky mohly mít i dobrou náladu.



Číst dál v kroužku

*Tady jsou jedny dveře otevřené a schody vedou rovnou do prádelny. Tam kočička počká do jara. Občas jí někdo nalije do misky mléko. Když nespí nebo se zrovna nemyje,...*

## 5. Prádelna

- hra v roli

Učitel vytvoří s dětmi prostředí prádelny. Natáhne provaz a děti pomohou pověsit prádlo (látky, vlastní mikiny apod.). Pak položí otázku do kroužku:

- Co vlastně může dělat kočička v prádelně, když zrovna nespí nebo se zrovna nemyje..

Všechny děti budou kočičkami, na slovo „štronzo“ zkamení a učitel obchází a dotykem ožívá kočičky. Vždy se zeptá: „co děláš zrovna ty?“

### Reflexe:

Děti zřejmě velmi zaujalo prostředí prádelny. Některé již prádlo věšely jako kočičky a hned si s ním hrály. Při této aktivitě jsem měla problém děti vůbec odvolat od připravování prostředí a říci jim zadání. První, co děti samozřejmě napadlo, byla hra s prádlem. Když jsem rozehranou aktivitu zastavila, naskytl se mi skutečný pohled na prádelnu s dvaceti kočkami, prádlo leželo na zemi a všude byl nepořádek. Takhle by to asi skutečně dopadlo. Děti vymyšlené činnosti koček byly: hrát si s prádlem, odpočívat, pít mléko, hrát si s další kočičkou, protahovat si hřbet, prát prádlo, chytat myš.

### Čtení úryvku

*„Když nespí (...) nožky bolí.“*

## 6. Pelíšek pro kočku

- vytvoření prostředí
- příchod maňáska

Otázka pro děti: *„jak bychom mohli pomoci naší toulavé kočičce, aby už toulavá nebyla a byla zase kočička z kávové pěny?“* Vytvoříme pro ni domov.

Po vytvoření pelíšku, učitel s maňáskem kočky hraje spokojenou kočku, jak se jí nový pelíšek/pokojíček líbí, jak je v něm teplo, má tam dostatek jídla a konečně si může odpočinout....

#### **Reflexe:**

Odpovědi dětí byly, že si ji vezmou domů nebo do školky. Navrhla jsem tedy, že tu mám takový proutěný košíček, ve kterém by se jí mohlo líbit, ale musíme jí ho dotvořit.

Když přišla kočka, dětem se velmi zalíbila, uvěřily v její opravdovost. Začaly ji hladit, podávat jí různé hračky, mléko a přály si, aby u nich ještě zůstala.

### **7. Kočka v rámečku II**

- vcitování do pocitů kočky

Učitel pošle po kroužku rámeček z papíru a děti se opět stanou kočkami a ukážou v rámečku, jak se cítí nyní. Když už mají vše, co potřebují.

#### **Reflexe:**

V rámečku se objevovaly jen usměvavé kočky.

### **Dočtení příběhu**

*„Na téhle zahradě (...) začít podzim.“*

#### **Závěrečné shrnutí:**

Z této třetí realizace jsem měla velmi smíšené pocity. Jednak jsem cítila osobní selhání ze špatného vedení, a také ze strany dětí velkou nesoustředěnost a nepozornost. Z videozáznamu se však jednotlivé aktivity nejevily tak nepodařeně, jak to na mě nejprve působilo. Tato příprava byla hodně založená na hře v roli, z které někdy měly děti problém vystupovat a jednat zase za děti, to nás bohužel zdržovalo od dalších aktivit. Dle videozáznamu však některé děti hrály kočky velmi věrohodně a bylo patrné, že mají odpozorované její hlavní rysy.

### Čtená verze III.

S čtenou verzí ve vedlejší třídě nebyl ani tentokrát žádný problém. Je patrné, že děti jsou zvyklé na čtení a vydrží udržet pozornost. Čtení jsem přerušovala, pokud děti něco zaujalo a kladly mi dotazy. Upozornila jsem je na zajímavou ilustraci, která je v této knížce vyšívaná.

## IV. Jan Malík – Míček Flíček

Stručný popis příběhu

*Dědeček a babička jsou sami a je jim smutno. Náhle jim proskočí oknem míček, který mluví. Zamilují si ho a pojmenují ho Míček Flíček. Ten má však hlad a oni odcházejí mu něco nakoupit. Toho využije Drak Mrak a Míčka Flíčka odloudí a odnese do svého hnízda ke svým třem drácatům. Dědeček a babička se po návratu domů vydávají hledat svého Míčka Flíčka, potkají několik přátel po cestě (strážníka, vojáka, strašáka, psa a ptáčka), kteří jim pomohou najít Flíčka a zachránit ho.*

**Pramen:** Malík, J., Míček Flíček, 3.vyd. Praha: Artur, 2004, ISBN: 80-86216-40-3.

**Věková skupina:** 5 – 6 let

**Počet dětí ve skupině:** 24 dětí

### Obsah:

1. Seznámení s příběhem
2. Míček Flíček (dále jen MF)
3. MF si zatím doma hrál
4. Návrat babičky a dědečka
5. Babička a dědeček na cestě
6. Jak na draka

**Čas:** 60 minut

**Pomůcky:** šátek, dýmka, harmonika, bubínek, švihadlo, obruč, míčky

## 1. Seznámení s příběhem

Učitel dětem představí knihu a přečte úvodní část první kapitoly s. 4 – 6. Pomocí šátku a dýmky představující babičku a dědečka přehrává přímou řeč z textu: „*chudák dědeček, asi mu něco schází, sedí, mlčí a oči má takové smutné, ale já vím co, zítra má dědeček svátek, koupím mu ...*“ děti poradte, co mu mám koupit (zeptá se babička) *harmoniku*, aby mu nebylo smutno.

Přečíst: „*a opravdu babička koupila dědečkovi k svátku harmoniku. A toho večera si dědeček novin a rádia ani nevšiml, seděl jen s harmonikou a hrál a hrál, až se rozesmál. Přitom se dívá po očku na babičku a myslí si..*

To samé s dědečkem (TIR pomocí dýmky) „*chudák babička, stará se o mne a sama je nějaká divná. Jistě jí něco schází, sedí, mlčí a oči má takové smutné. Ale já vím co, zítra má babička narozeniny, koupím jí ... buben.*“

Dočíst.....*a opravdu dědeček koupil babičce k narozeninám buben.....str.6 až do jako melounek str.20* (příchod Míčka Flíčka)

## 2. Míček Flíček

- hra v roli

Každý zkusí v kroužku předvést něco, co všechno může dělat MF a ostatní to po něm budou opakovat.

### Reflexe:

Některé děti skutečně dělaly míček tzn. kutálely, válely se po zemi, jiné si malovaly, prohlížely knížku.

- dočíst do str. 13 (MF má hlad, babička s dědečkem odcházejí nakoupit a poučují ho, aby nikomu neotvíral apod.)

## **2. Nesmíš nikomu otevřít!**

- hra v roli

Učitel rozehraje s dětmi rozhovor babičky a Míčků Flíčků. Pak se role vymění a vybrané děti předvádějí babičku a dědečka a ostatní Míčky Flíčky. Učitel se může přidat ke skupině dětí a podporovat rozhovor otázkami: „*a proč nesmím nikomu otevřít? A kdo by mohl přijít? A můžu si hrát? A s čím si mohu hrát.*“atd.

- nebudeš se bát,
- nesmíš nikomu otevřít,
- a kdyby někdo přišel, ať počká venku,
- buď tedy hodný, sed' a nedováděj,
- my jsme tu s babičkou hnedle.

### **Reflexe:**

V této aktivitě byla opět nevýhoda vysokého počtu dětí ve skupině. Když jsme vybrali děti do rolí babičky a dědečka, tak zbylé děti v rolích míčků Flíčků je „obklíčily“ a pro babičku a dědečka se zdálo být neúnosné zvládnout tolik míčků Flíčků najednou. Bylo by vhodné se zamyslet, jak tuto aktivitu zrealizovat jinak, zda utvořit více skupin (babička, dědeček a 3-5 míčků Flíčků), anebo posílit skupinu babiček a dědečků. Děti se cítily v rolích babiček a dědečků v oslabení a myslím, že jim to nebylo ani příjemné. Naopak bychom si mohly více pohrát s odporujícími odpověďmi míčků Flíčků, aby dědeček s babičkou museli vymýšlet více důvody proč.

## **3. Míček si zatím doma hrál**

- pohybová hra

Volné hry s malými barevnými míčky, hod na cíl, kutálení, házení druhému apod.

čtení str. 14 – 16 (příchod Draka Mraka, vykreslení charakteru)

## **3. Drak Mrak**

- učitel v roli, hra v roli, pohybová hra

Po přečtení úryvku se rozebere povaha draka Mraka (DM) – Jaký je vlastně DM? Je kamarádský? Proč ne?

1. Učitel v roli draka Mraka a děti v roli MF. Každé dítě si vezme do ruky malý míček, DM zkouší lákat MF, odvedené děti s míčky odnáší do svého doupěte (ve třídě označený prostor př.obruč, tam děti nechají své míčky a vrací se do hry.
2. Učitel v roli draka Mraka (na smluvený signál), zkouší lákat tentokrát děti ven, povozí je na ocásku apod.

### **Reflexe:**

První část pohybové hry se dařila velmi pěkně. Některé děti se schovaly a některé hned „nasedly“ na ocásek draka a nechaly se odvést. Když se položily míčky do vymezeného prostoru, viděly jsme pak, kolik MF se nechalo nalákat. Po chvíli jsem dětem oznámila, že teď už ale nebudou MF, ale samy sebou a měly by být opatrné, když někdo přijde k nim domů a zazvoní. Chtěla jsem, aby si vyzkoušely „odmítání“, říci „ne, nemohu otevřít“, ale dívky si opět nasedly na ocásek a nechaly se odvést. Chlapci byli poschovávaní po třídě. Pokud bych tuto aktivitu dělala příště a měla stanovené jiné cíle, nechala bych odvedené děti, aby si i vyzkoušely, co se může stát dál (pro různé nápady bych zapojila zbylé – neodvedené děti), když je někdo odvede. Zavřít je tedy do nějakého prostoru (obdoba Jeníčka a chlívku) nebo na ně dát černou látku a schovat je pod ní (když zůstaneme někdo po tmě) apod. A rozebrala bych s nimi jejich pocity, které zažívaly.

Převyprávět do str.25 (drak Mrak odlákal míčka Flíčka)

### **4. Návrat babičky a dědečka**

- učitel v roli

Učitel volně přehraje role babičky a dědečka, kteří se po návratu vydávají na cestu hledat MF

- šli ho hledat, vzali si sebou své nástroje a zpívali písničku:

Máme buben s harmonikou,  
Měli jsme i míč,  
Zbyl nám buben s harmonikou,  
Chudák míč je pryč.

#### **Reflexe:**

Zde se jednalo jen o krátkou scénku, která měla rychle posunout příběh dále.

### **5. Babička a dědeček na cestě**

Děti chodí prostorem a mají nástroje (dřívka, bubínky apod.) a zpívají písničku. Až přestanou zpívat, objeví se postupně čtyři loutky pomocníků, které potkávají na cestě za MF.

- Strážník, strašák, pes, ptáček (učitel poprvé začne a zeptá se v roli babičky (šátek) „*Dobrý den, neviděl jste, pane strážníku, někde našeho MF?*“ Učitel odpoví i za strážníka „*ne, od té doby, co tu lítá DM, jsem tu nikoho neviděl, ale možná se zeptejte v další vesnici strašáka*“, hra pokračuje, zpěv, další loutka (učitel nabídne šátek někomu z dětí) poslední loutka je navede, kam mají jít.

#### **Reflexe:**

Při této aktivitě nebyl příliš prostor pro hru v roli, děti chodily prostorem a když zahlídly namalovanou loutku, hned se jí šly zeptat na MF. Navíc se stále prosazovaly stejné děti a ostatní buď mlčely anebo jen po druhých opakovaly. Tuto aktivitu hodnotím jako nepříliš vydařenou.

Čtení úryvku str. 57 (dědeček a babička stojí před dračím doupětem)

### **6. Jak na draka?**

Učitel ústně rozebere s dětmi „*jak draka přelstít?*“ „*Čeho by se MD mohl bát?*“

### **Reflexe:**

Jednalo se už jen o závěrečnou klidovou činnost, kde jsme s dětmi vymyslely několik možných návrhů, jako chytit ho do sítě, střílet ho, chytit ho za ocas, odfouknout ho, což je uvedeno i v knížce.

### Dovyprávět příběh

#### **Závěrečné shrnutí**

Mnoho aktivit bych udělala jinak, pokud bych měla možnost rozpracovat tento příběh metodami DV alespoň na celý týden. Pohrát si s jednotlivými variantami, např. co by se všechno mohlo stát, kdyby míčka Flíčka neodnesl drak mrak? Mohl se jen schovat? Kam byste se schovaly vy? Jak by to asi dopadlo kdyby nebo když drak mrak odvede MF, tak si více pohrát s tím – kam ho asi odvedl, co by se mu mohlo všechno stát, nechat děti více dotvářet příběh.

Pro mě jako „cizí“ učitelku bylo velmi náročné usměrňovat 24 dětí, které na mě nebyly zvyklé resp. na můj styl práce. V této MŠ se pracuje jinými metodami, než-li jsou metody v DV.

Díky velké hustotě aktivit v jedné řízené činnosti, také velkému počtu dětí ve skupině, ale i nulové zkušenosti s metodami DV, dělalo dětem velký problém ukončovat jednu aktivitu, vystoupit z rolí a mít pozornost na aktivitu další. Bylo ale ze skupiny cítit velké nadšení, hluboký zápal do činností a zájem o tyto metody. Pro mě byla velmi příjemná následná zpětná vazba od dětí, které mi na závěr sdělovaly své spontánní pocity.

#### **Čtená verze**

Pro rozsáhlý text příběhu jsem kombinovala čtený text s vyprávěním, abych zachovala stejné podmínky výzkumu a knihu dětem představila za jedno čtení.



### 6.3.2 Výsledky akčního výzkumu

#### 1. O klíči

Dotazované skupiny obsahovaly **deset dětí**, přičemž v první skupině dětí, se kterými jsem pracovala **metodami DV**, bylo **šest dívek a čtyři chlapci** a v druhé skupině – **čtená verze** (dále jen ČV) bylo **7 dívek a tři chlapci**. Nebylo vždy možné, díky absenci dětí, zajistit stejný poměr pohlaví a i stejný celkový počet dotazovaných dětí u jednotlivých příběhů, proto jsem výsledek vždy rozpočítala na jedno dítě a převedla na procenta.

**DV:** Z celkových 31 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 6,9 informací tzn. **22%**<sup>18</sup>

**ČV:** Z celkových 31 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 5,4 informací tzn. **17%**

Uvedenou knihu žádné dítě předtím neznalo.

#### 2. O mráčkovi

V dotazovaných skupinách bylo **osm dětí**, ve skupině **metodami DV** byli **čtyři chlapci a čtyři dívky**, ve skupině druhé **taktéž**.

**DV:** Z celkových 40 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 11 informací tzn. **28%**

**ČV:** Z celkových 40 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 6,75 informací tzn. **17%**

Použitou knihu žádné z uvedených dětí dříve neznalo.

---

<sup>18</sup> Výsledky v procentech jsou zaokrouhlovány na celá čísla.

### 3. Kočička z kávové pěny

Ve skupinách bylo **devět dětí**, přičemž ve skupině pracujícími **metodami DV** byli **tři chlapci a šest dívek**, ve skupině druhé **čtyři chlapci a pět dívek**.

**DV:** Z celkových 25 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 6,6 informací tzn. **27%**

**ČV:** Z celkových 25 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 4,4 informací tzn. **18%**

### 4. Míček Flíček

V obou skupinách bylo po **deseti** dětech, ve skupině dětí, s kterými jsem pracovala prostřednictvím **metod DV**, bylo **šest dívek a čtyři chlapci**, v druhé skupině ve **ČV** byl zachován **stejný** poměr.

**DV:** Z celkových 38 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 18,2 informací tzn. **48%**

**ČV:** Z celkových 38 bodů si dotazovaný průměrně vzpomněl na 13,7 informací tzn. **36%**

Ve třídě, s kterou jsem pracovala metodami DV, šest dětí uvedlo, že knihu znají. A jejich učitelka mi potvrdila, že s knihou pracovali v říjnu. Navíc, což se potvrdilo i v odpovědích v obou skupinách, dětem příběh velmi připomínal pohádku O Budulínkovi. Některé děti zaměňovaly nástroje a dvě děti při vyprávění na závěr řekly, že babička a dědeček vyhnali lišku a strčili ji do pytle. V druhé skupině uvedlo jedno dítě, že knihu má doma a četly ji s maminkou. Zde bychom si mohli položit otázku, nakolik byly děti ovlivněny podobností příběhu s pohádkou O Budulínkovi a nakolik byly výpovědi dětí ovlivněny říjnovou zkušeností s knihou.

### 6.3.3 Shrnutí výsledků akčního výzkumu

Porovnáváním řízené činnosti s DV a čteného textu jsem se snažila zjistit, zda se bude u dětí lišit paměťová stopa. Jak hluboce je kniha osloví, pokud využiji metody DV a připravím si pro děti zpracovaný příběh, kterým si děti prožijí části příběhu, vyzkouší si pocity, děj, okolnosti hlavní postavy z knihy, anebo když dětem stejný příběh přečtu.

Po zrealizování všech mých příprav (jak čtených, tak provedených metodami DV) jsem vyhodnotila, že ve třídě, kde jsem pracovala s metodami DV, si děti zapamatovaly o 1/3 více informací z příběhů než-li ve třídě, kde byl text pouze čtený. U dětí zůstala delší paměťová stopa, pokud jsem použila metody a techniky DV. Předmětem dalšího zkoumání může být, nakolik byl skutečně ovlivněn dětský zájem o knihu, zda si děti na danou knihu vzpomenu také za delší čas, či zda se budou chtít vrátit k představeným titulům.

Při zapisování dětských výpovědí bylo také zajímavé, že mnohé děti na otázku, *„jak se jmenovala kniha, kterou jsme společně naposledy četli?“* odpovídaly: *„O klíči“*, *„o tom klukovi, co našel klíč“*, *„o klukovi, co měl díru v kalhotách“*, kterou jsme dětem představila jako první a i u poslední knihy O míčku Flíčku, ještě některé děti tento titul z počátku uvedly. Čísly vyjádřeno 16% dětí si vzpomnělo nejdříve na příběh O klíči než-li na další titul, co jsme spolu četli.

Byla jsem taktéž velmi zvědavá na zpětnou vazbu od učitelek, které mohly pozorovat volnou hru dětí v následujících chvílích a dnech a všimnout si tak prolínání „prožitého“ textu do volné hry. Bohužel učitelky v době mé řízené činnosti, kdy by měly možnost pozorovat práci s knihou metodami DV, využily pro jinou aktivitu, tudíž nemohly posoudit, co děti z našeho společného dopoledne rozvíjejí ve vlastní hře. V druhé třídě, kde jsem dětem stejnou knihu četla, sice učitelky byly přítomny, ale propojení čteného textu do volné hry se neprojevovalo.

## 7. Závěr

Dramatická výchova se dostává do širšího povědomí učitelů. Dnes je již mnohem více odborné literatury, jak pracovat s metodami dramatické výchovy. Probíhají školení pro učitele, které objasňují konkrétní postupy při práci metodami dramatické výchovy, ale i vysvětlují rozdíly mezi základními pojmy, jako jsou dramatická výchova a dramatizace. Dramatická výchova se stává díky svému širokému využití mezi učiteli mateřských škol vyhledávanou estetickou výchovou. A právě dramatická výchova byla jedna ze dvou základních témat této diplomové práce. V teoretické části je na ni nahlíženo z pohledu mateřské školy. Co učitelé nabízejí, jak ji může při práci s dětmi využívat a naplňovat tak klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání. Druhým tématem teoretické části je literatura pro předškolní věk resp. literární žánry. Práce v teoretické rovině ukazuje úlohu literárního textu v rozvoji dítěte, zároveň vymezuje jednotlivé literární žánry pro předškolní věk, které byly stěžejní pro výzkumnou část této diplomové práce.

V praktické části jsem si kladla za první cíl zjistit, jak učitelé ve svých třídách pracují s knihami pro děti, jakým způsobem knihy využívají. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že jen 8% učitelek pracuje s knihou v průběhu celého dne a využívají ji nejen před odpoledním klidem, ale i k navození tématu, propojení různých činností atd. Naopak nejvíce tj. 76% učitelek pro předávání čteného textu volí jako nejvhodnější dobu před odpoledním klidem, kdy předčítají zejména pohádky pro děti.

Druhým cílem bylo určit, které literární žánry jsou pro učitele v praxi nejvíce užívanými a z jakého důvodu. V odpovědích v dotazníkovém šetření 73% učitelek uvedlo říkadlo zároveň s pohádkou, kterou, jak bylo již zmíněno, čtou před odpoledním spánkem. Říkadlo je pro své širší využití spojováno především s pohybem. Buď samostatně jako motivace, uvolnění, ale častěji jako doprovodné říkadlo v pohybových hrách. Říkadlo tedy nemá funkci hlubšího zamyšlení nad verši, ale učitelky mateřských škol si uvědomují, jak podstatné je v dětském rozvoji, a tak jej radí (společně s pohádkou) na první místo.

Posledním cílem bylo zjistit, zda se liší povaha a míra zaujetí dětí pro určitý příběh, pokud jsou s ním děti seznámeny metodami dramatické výchovy, nebo jim je pouze přečtený, popř. vyprávěný. V druhé části výzkumu jsem představila čtyři realizace vytvořené na základě příběhů z knihy pro děti, kde jsem využila metod dramatické výchovy. Prostředkem ke zkoumání rozdílů v zapamatovaných informacích u obou případů byla paměť dětí. Hlubší míra zaujetí se prokázala při „*prožitkovém čtení*“, které má pro děti kromě obohacení příběhem i další hodnoty pro jejich rozvoj.

Dramatická výchova může dětem pomoci najít cestu ke knihám i tam, kde by mohlo být pouhé čtení nesrozumitelné anebo může podpořit zájem dětí o určitý literární žánr.

Knihy poutá zájem dítěte již od nejranějšího věku a má nezastupitelné místo v jeho rozvoji. Je třeba dětem předkládat všechny literární žánry vhodné pro předškolní věk a najít způsob, jak jednotlivé žánry dětem přiblížit. Tato práce by mohla být inspirací pro učitele, kteří pracují s knihou běžnou čtením.

## 8. Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky, Praha: IPOS-ARTAMA, 1996, ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, H. Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát!, Praha: IPOS-ARTAMA, 1992, ISBN 80-7068-0407.

BURIANOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kol. Metodické listy, Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 2002, ISBN 80-902189-X.

BURIANOVÁ, J., JAKOUBKOVÁ, V., NÁDVORNÍKOVÁ, H. a kol. Vedení mateřské školy, Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o., 1998, ISBN 80-902189-X

ČECH, P. O klíči, 1.vyd. Havlíčkův Brod: Literární čajovna Suzanne Renaud, 2007, ISBN 80-86653-13-6.

ČECH, P. O mráčkovi, 1.vyd. Havlíčkův Brod: Literární čajovna Suzanne Renaud, 2005, ISBN 80-86653-05-6.

ČEŇKOVÁ, J. a kol. Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, 1.vyd. Praha: Portál s. r. o., 2006, ISBN 80-7367-095-X.

GEBHARTOVÁ, V. Jak a co číst dětem v MŠ, 1.vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2011, ISBN 978-80-7367-854-8.

GEBHARTOVÁ, V. Literatura pro děti, 1.vyd. Praha: SPN, 1987.

HORVÁTHOVÁ, T. Kočička z kávové pěny, Praha: Baobab, 2006, ISBN: 80-87022-04-1.

CHALOUPKA, O. Rozvoj dětského čtenářství, Praha: Albatros, 1982.

KÁDNEROVÁ, B. Metodika literární výchovy v mateřské škole, 3.vyd., Praha: SPN, 1987.

KOŤÁTKOVÁ, S., TOMKOVÁ, A., a kol. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy, 1.vyd., Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-756-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. Vývojová psychologie, 3. vyd., Praha: Grada Publishing s.r.o., 1998, ISBN 80-7169-195-X.

LIPINSKÁ, K. Čteme, čteme pohádku. Děti a my, 2008, roč. 38, č. 5, str. 18-19, Praha: Portál s.r.o., ISSN 0323-1879.

MACHKOVÁ, E. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS Arama, 1998, ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova, 1.vyd., Praha: AMU, 2004, ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, E. Metodika dramatické výchovy, 10.vyd., Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005, ISBN 80901660-6-7.

MALÍK, J. Míček Flíček, 3.vyd. Praha: Artur, 2004, ISBN: 80-86216-40-3.

MARTINKOVÁ, V. Teorie literatury netradičně, Praha: Trizonia, 1995, ISBN: 80-85573-61-X.

MARUŠÁK, R. Literatura v akci, 1.vyd., Praha: AMU, 2010, ISBN 978-80-7331-172-8.

MARUŠÁK, R. Práce s literárním textem prostředky dramatické výchovy, Tvořivá dramaturgie, 2001, roč. XII, č. 2 (32), ISSN 1211-8001.

MICHLOVÁ, K. Specifika metod dramatické výchovy v mateřské škole, Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2007. Vedoucí bakalářské práce PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1983.

PREKOPOVÁ, J. Děti jsou hosté, kteří hledají cestu, 1.vyd., Praha: 2003, Portál s.r.o., ISBN 80-85282-77-1.

PROVAZNÍK, J., ŠVEJDOVÁ, H. Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Praha: IPOS-ARTAMA, 2001, ISBN 80-901660-4-0.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* VÚP Praha: 2004.

SAMUEL, D. Paměť, jak ji používáme, ztrácíme a můžeme zlepšit. 1.vyd. Praha: Grada Publishing s.r.o., 2002. ISBN 80-247-0186-3.

STRNADOVÁ, K. a kol. Literární výchova v mateřské škole, Praha: VÚP, 1989.

SVOBODOVÁ, E. a kol. Vzdělávání v mateřské škole, 1.vyd., Praha: Portál s.r.o, 2010, ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠULOVÁ, L. Raný psychický vývoj dítěte, 2. vyd., Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVEJDOVÁ, H. Kudy, kudy cestička...?, Tvořivá dramatika, 2006, roč. XVII č.2 (47) ISSN 1211-8001.

ŠVEJDOVÁ, H. SVOBODOVÁ, E. Vzdělávání v mateřské škole, 1.vyd. Praha: Portál s. r. o., 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. Čteme s nečtenáři. Kritické listy 38, jaro 2010, str.16-19. ISSN 1214-5823.

TOMAN, J. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury, 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992.

ULRYCHOVÁ, I. Drama a příběh, Tvořivá dramatika, 2004, roč. XV č.1 (40), str. 1-5, ISSN 1211-8001.

ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ H. Hrajeme si s pohádkami, 1.vyd., Praha: Portál s. r. o., 2000, ISBN 80-7178-355-2.

VALENTA, J. Metody a techniky dramatické výchovy. Praha: Agentura Strom – Jana Hrubá, 1992, ISBN 80-901954-1-5.

VODIČKA, F. a kol. Svět literatury I. Praha: SPN, 1992, ISBN 80-04-25907-3.



## **9. Přílohy**

Příloha č.1: Dotazník pro diplomovou práci

Příloha č. 2: Záznamový arch

Příloha č.1

Práce s literárním textem metodami dramatické výchovy

### **OTÁZKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ**

Váš věk:

Délka praxe:

1. Kterým literárním žánrům (říkadlo, pohádka, poezie pro děti, příběh s dětským hrdinou) věnujete při práci s dětmi největší pozornost?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Myslíte, že nějaký literární žánr v práci s dětmi opomíjíte? A proč?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Při jakých příležitostech/v jaké denní době v MŠ využíváte při práci s dětmi literaturu nejčastěji?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Jakým způsobem dětem literární text předáváte nejčastěji? A proč?

**Příloha č. 2**

	Jak se knížka jmenovala?	Kdo v knize vystupoval	Co hl. postava zažila, koho potkala?	Co se ti na příběhu nejvíce líbilo?	Znal(a) jsi knížku již předtím?	Body
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						